

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

FERNANDA RIBEIRO BARBOSA

**DIMENSÕES SOCIOPEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DO PRONERA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.**

JOÃO PESSOA – PB

2018

FERNANDA RIBEIRO BARBOSA

**DIMENSÕES SOCIOPEDAGÓGICAS DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO
PRONERA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Ciências Sociais da Universidade
Federal da Paraíba, como parte dos requisitos
necessários para a conclusão do Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Geovania Toscano

João Pessoa – PB

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Catlogação na publicação Seção de Catlogação e Classificação

B238d Barbosa, Fernanda Ribeiro.

DIMENSÕES SOCIOPEDAGÓGICAS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO PRONERA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
/ Fernanda Ribeiro Barbosa. - João Pessoa, 2018.
65 f.

Orientação: GEOVANIA DA SILVA TOSCANO.
Coorientação: JOSÉ JONAS DUARTE DA
COSTA. Monografia (Graduação) -
UFPB/CCHLA.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO HISTÓRIA/PRONERA. 2.
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. 3. MOVIMENTOS SOCIAIS
DO CAMPO. I.
TOSCANO, GEOVANIA DA SILVA. II. COSTA, JOSÉ

FERNANDA RIBEIRO BARBOSA

**DIMENSÕES SOCIOPEDAGÓGICAS DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO
PRONERA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Monografia aprovada em _____ de novembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geovania da Silva Toscano
Departamento de Ciências Sociais – UFPB
(Orientadora)

Profa. Dra. Patrícia Alves Ramiro
Departamento de Ciências Sociais – UFPB
(Examinadora)

Prof. Dr. José Jonas Duarte da Costa
Departamento de História – UFPB
(Co-orientador/Examinador)

Para João Miguel e vó Luzia (in memória).

Aos amigos-irmãos Dani e Raffa.

AGRADECIMENTOS

A João Miguel, principal razão da conclusão deste trabalho. Te amo filho!

Aos meus pais Fernando e Enedina, pela força, pelo apoio moral, psicológico e, claro, pelas broncas. Sem isso não teria conseguido.

A Daniela Quirino e Raffa Brito, amigos fiéis, de todas as horas, que me ajudam na criação de João Miguel.

A Jonas Duarte, pela co-orientação deste trabalho, pelas palavras de apoio, pela amizade, carinho, anos de parceria e pelas discussões políticas durante os almoços. Saiba que é referência para mim!

Aos amigos que fazem parte da minha vida, em especial Neném (Claudiovan Ferreira), Hércules Vicente, Cleudo Gomes, Arthur Guimarães, Ricardo Santana, Marcos Antonio Freitas, Amanda Linard.

A Tiago Bernardon e Priscila Gontijo, que me ajudam a crescer como pessoa. Meu agradecimento especial.

A Nínive e Rogério que sempre estão presentes, ainda que distantes. Obrigada pela amizade e pela cumplicidade.

A Wilka e Wilson, por serem daquelas surpresas boas da vida e, por terem presenteado o mundo com o pequeno Vicente, a quem já amo imensamente!

A minha orientadora e amiga Geovania Toscano, pela ajuda inestimável, pela compreensão das minhas ausências e por acreditar em mim e no meu trabalho. Sem ela, este trabalho não passaria de sonho. A luta continua!

A rede de amigas que andam de mãos dadas comigo: Joana, Cinthia, Dani e Roberta. Estamos juntas meninas!

Aos Movimentos Sociais que me ensinam diuturnamente a lutar e resistir.

As Turmas PRONERA da UFPB, em especial as de História, que serviram de objeto de pesquisa.

Aos que entraram recentemente em minha vida, mas que já fazem morada em meu coração.

Aos que lutam por Reforma Agrária e Ensino gratuito e de qualidade, sem precisar abandonar a terra.

Aos que ousam sonhar pela manutenção da democracia e contra a volta da ditadura. Ele não, ele nunca, ele jamais! Se fere qualquer existência, serei resistência!

“Não vou sair do campo pra poder ir
pra escola, educação do campo é
direito e não esmola.”

Esse trabalho busca analisar o curso de Licenciatura em História PRONERA/UFPB, as repercussões no processo de construção do conhecimento de algumas especificidades pedagógicas na realização dos cursos PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e está organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentamos a Educação do Campo e seu contexto na Universidade Brasileira abordamos essas especificidades pedagógicas do ponto de vista teórico. Como surgiram, a que se propõem essas novas teorias pedagógicas e como, na prática, se realizam. Em seguida, analisamos essas especificidades na realização prática do curso de Licenciatura em História da UFPB. Partimos inicialmente de uma revisão bibliográfica, específica sobre Educação do Campo, Questão Agrária e PRONERA. Em seguida realizamos levantamento da documentação existente sobre o curso. Legislação federal, resoluções da universidade, documentos dos movimentos sociais e, sobretudo, relatórios realizados pelos coordenadores das CPP – Comissão Política Pedagógica, detalhando realidades do curso que são objetos da pesquisa. Como fonte importante de análise também, foi utilizada nossa vivência no curso durante todas essas etapas. Há, de fato, elementos originais para, sendo oportunizado mais tempo se debruçar e realizar análises mais profundas. Ou seja, procuramos trazer à tona, elementos empíricos e aspectos discursivos para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Educação do Campo História/PRONERA. Pedagogia da Alternância. Movimentos Sociais do Campo.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the degree course in History PRONERA / UFPB, the repercussions in the process of building knowledge of some pedagogical specificities in the realization of the courses PRONERA - National Program of Education in Agrarian Reform and is organized as follows: initially we presented Education of the Field and its context in the Brazilian University we approach these pedagogical specificities from the theoretical point of view. As they emerged, what these new pedagogical theories propose and how, in practice, they are realized. Next, we analyze these specificities in the practical accomplishment of the course of Degree in History of the UFPB. We first started with a bibliographical review, specific on Field Education, Agrarian Question and PRONERA. Then we carry out a survey of the existing documentation about the course. Federal legislation, university resolutions, documents of the social movements and, above all, reports made by the coordinators of the CPP - Political Pedagogical Commission, detailing course realities that are objects of the research. As an important source of analysis as well, our experience in the course was used during all these stages. There are, in fact, original elements for, being more time opportune to study and perform deeper analysis. That is, we seek to bring forth, empirical elements and discursive aspects for future research.

Keywords: Field Education History / PRONERA. Pedagogy of Alternation. Social Movements of the Field.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – Contextualizando A Educação Superior No Espaço Agrário Brasileiro	13
1.1 Panorama Histórico da Educação no Espaço Agrário Brasileiro	13
1.2 - A Universidade Brasileira: entre o campo e o capital	22
1.3 - O Frescor e a dialética do Pronera na Universidade Brasileira	26
1.3.1 - A Educação do Campo	29
CAPÍTULO 2 - O Curso de História – PRONERA na UFPB	37
CAPÍTULO 3 - Aspectos Sociopedagógicos do Curso de Licenciatura em História da UFPB	50
3.1 - A Comissão Político-pedagógica – CPP	51
3.2 - A organicidade da turma	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

INTRODUÇÃO

Essa monografia analisa o curso de Licenciatura em História PRONERA/UFPB, as repercussões no processo de construção do conhecimento de algumas especificidades pedagógicas na realização dos cursos PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Para tanto, organizamos esse trabalho da seguinte maneira. Inicialmente apresentamos a Educação do Campo e seu contexto na Universidade Brasileira abordamos essas especificidades pedagógicas do ponto de vista teórico. Como surgiram, a que se propõem essas novas teorias pedagógicas e como, na prática, se realizam.

Em seguida, analisamos essas especificidades na realização prática do curso de Licenciatura em História da UFPB.

A escolha do curso de Licenciatura em História/PRONERA na UFPB se deu por razões objetivas. Temos trabalhado no Convênio que viabiliza a realização desse curso desde 2004 e em função do nosso trabalho acompanhado concretamente os problemas, desafios e conquistas das educandas e educandos. Mensurar o papel dessas estruturas pedagógicas diferenciadas pode trazer contribuições para o debate sobre a educação superior.

Por razões objetivas e limitações temporais e físicas, me detive apenas aos aspectos objetivos da formação pedagógica dos educandos PRONERA das três turmas do curso de Licenciatura em História.

Como processo metodológico empregado na pesquisa, partimos inicialmente de uma revisão bibliográfica, específica sobre Educação do Campo, Questão Agrária e PRONERA. Em seguida realizamos levantamento da documentação existente sobre o curso. Legislação federal, resoluções da universidade, documentos dos movimentos sociais e, sobretudo, relatórios realizados pelos coordenadores das CPP – Comissão Política Pedagógica, detalhando realidades do curso que são objetos da pesquisa. Como fonte importante de análise também foi utilizada nossa vivência no curso durante todas essas etapas. Ainda como metodologia foi utilizado os registros de diálogos com professores, dirigentes dos movimentos sociais e educandos (as). Em seguida nos debruçamos nas análises desse material para organizar a exposição dessas análises, que é a presente Monografia.

Nesse processo, nos referenciamos teoricamente nos principais autores da Educação do Campo e, especialmente do PRONERA. Utilizamos textos básicos de Roseli Caldart, Mônica Molina, Miguel Arroyo, Clarice Santos e outros na mesma direção. Na área da Questão Agrária utilizamos como referência principal a Coletânea “Questão Agrária” organizada por João Pedro Stédile, mas também Bernardo Mançano, Guilherme da Costa Delgado e diversos folhetos, jornais e periódicos da Comissão Pastoral da Terra e do MST.

Capítulo 1 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO

Neste capítulo apresentamos a estruturação agrária do Brasil em seu processo histórico e como, a partir dessa estrutura Agrária forja-se a Educação, digamos a Educação das estruturas de poder no Brasil. Contextualizamos como a Educação Brasileira, sobretudo, em nível superior, se organizou como correia de transmissão de nossa desigual estrutura fundiária. Na realidade, demonstramos como, anos a fio o poder oligárquico rural brasileiro influenciou a universidade e a produção de conhecimentos em favor dos seus interesses, e como a Educação e, especialmente, a educação superior estava voltada exclusivamente para atender os interesses desse poder rural oligárquico. Esse capítulo reconstitui esse processo histórico. Dialogamos, nessa perspectiva com autores como Luiz Carlos de Freitas, o próprio Bernardo Mançano e outros que abordam as relações de poder com a Educação.

1.1 - PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO

A origem da educação rural no Brasil remonta ao início da fase republicana, quando foi criada em 1889 uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, voltada para alunos das áreas rurais. Porém, teve uma duração curta de cerca de cinco anos durante os governos de Marechal Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto (1889 - 1894). Depois de mais de uma década desativada, é reintegrada para servir de política pública em 1909, no Governo de Nilo Peçanha, como instituições de ensino para agrônomos.

A partir da Revolução de Trinta inicia-se uma nova fase política no Brasil, com a derrota da política oligárquica e a ascensão de Vargas ao poder, em 1930. Foi a partir deste novo momento político que a educação assumiu um caráter mais nacional, com a criação em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação. Na constituição de 1934, percebemos nitidamente a sua prioridade: o ensino profissional, que serviria para suprir a demanda das indústrias. Em se tratando do campo, a União reservaria no mínimo 20% do orçamento da educação para promovê-la na zona rural que em seu artigo 156 diz:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Se na antiguidade os limites campo-cidade podiam ser considerados nítidos, na atualidade tal afirmativa não é mais verdadeira. Isso é decorrente de uma série de transformações socioespaciais que ocorreram principalmente após a Revolução Industrial. Tais transformações acentuaram, em dado momento, a possibilidade de diferenciação entre o campo e a cidade, especialmente em razão dos avanços técnicos provocados, que significaram a ampliação da centralização econômica e social da cidade, tornando seu modo de vida e organização singulares em relação ao restante do espaço. Na verdade, o advento da Revolução Industrial, devido a ampliação e intensificação de relações entre o urbano e o rural, “introduziu uma confusão total” (Beaujeu-Garnier, 1997, p.09) A distinção urbano e rural torna-se menos acentuada, menos clara, a ponto de podê-la confundir, pois a intensificação das atividades e relações capitalistas de produção e, conseqüentemente, a maior interação, por meio de articulações e fluxos cada vez mais frequentes, faz com que a indústria mantenha presença marcante no campo e o trabalhador rural na cidade (o trabalhador boia-fria é um exemplo). Mais recentemente, com o aprofundamento das mudanças decorrentes do processo de industrialização e da constituição do meio técnico-científico-informacional, que propiciou uma reconfiguração e complexização no modo de organização socioespacial da sociedade, promovendo alterações na composição das densidades espaciais, na dinâmica de interligações e nas significações funcionais da cidade e do campo, o debate a respeito da questão da interpretação sobre o que é cidade e campo e sobre o que é urbano e rural adquiriu

importância no debate acadêmico, instigando muitos pesquisadores a aprofundarem o tema.

O debate retomou força pela observância de alguns fatos novos que marcaram a reorganização da sociedade: atividades não tradicionais que passaram a desenvolver-se no campo, denotando uma “resignificação” do rural desde a utilização de novos produtos agropecuários, decorrentes do processo de industrialização da agricultura, especialmente após a “Revolução Verde”¹, e a questão do assalariamento dos trabalhadores do campo; até atividades caracterizadas por não serem tipicamente agropecuárias, como aquelas vinculadas à prestação de serviços, atividades de entretenimento ou mesmo moradia;

Não há critérios mais precisos para a definição do que é cidade e por oposição o que é campo, que acaba revelando um processo de urbanização questionado. Compreende-se que a caracterização da cidade-campo, do urbano-rural, na atualidade é um processo complexo. As mudanças recentes verificadas nas formas de organização da sociedade assinalam transformações que se produzem de forma não homogênea e linear no tempo-espaço, com estruturação e reestruturação de fluxos, relações e contradições em diferentes níveis de intensidades entre a cidade e o campo. Assim, talvez não seja mais possível uma distinção específica entre esses espaços, sobretudo se tomado o aspecto das suas relações, ou “ainda se essas distinções e oposições possam [...] ser reconhecidas, elas não são suficientes para a análise da ‘questão cidade-campo’ em termos mais completos”.

Em 1947, observamos um retrocesso no que diz respeito à política educacional voltada para o campo, pois com a criação de uma nova constituição para a nação, a educação nas áreas rurais deixou de fazer parte das políticas públicas nacionais e passou a ser de responsabilidade de empresas privadas que contassem com mais de cem funcionários. Essas empresas tinham a obrigação a manter o ensino primário gratuito, que seria destinado não apenas aos funcionários, mas também aos seus filhos menores de quatorze anos, como preconizava o Artigo 168, inciso III da CF DE 1946:

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para

¹ **Revolução Verde** é o nome dado ao conjunto de iniciativas tecnológicas que transformou as práticas agrícolas e aumentou drasticamente a produção de alimentos no mundo. A **Revolução Verde** teve início na década de 1950 no México.

os seus servidores e os filhos destes;

Essa situação se manteve com a constituição de 1967 e alongou-se até a década de 1970, durante o Regime Militar, que foi de 1964 a 1985. Ou seja, por mais de duas décadas a educação rural – resumida ao ensino primário – ficou atrelada a iniciativa privada.

Segundo Coutinho,

Com os governos militares fecha-se mais um ciclo histórico marcado pelas ações autoritárias e articulado do Estado brasileiro, associado ao capital internacional e nacional, que culminou com o desmonte da educação pública, fortaleceu a iniciativa privada, controlou ideologicamente as lutas sociais desmobilizando-as, caçou as liberdades políticas individuais e coletivas, entre outras ações nefastas à construção da educação no campo e na cidade. É nesse período que se publica o Estatuto da Terra, um instrumento para desarticular os conflitos no campo e abri-lo para a empresa capitalista no campo, numa forte aliança entre o capital internacional, a burguesia nacional, militares e intelectuais a seu serviço. (COUTINHO, 2009, p.42).

Todo o contexto de crises vivido pelo país no século XX afeta a educação e também ajuda a revelar o quanto o Estado, em quatro séculos, não havia priorizado a educação popular e do campo. Chegou-se a década de 20 com, aproximadamente, 75% da população analfabeta (RIBEIRO, 2001). De 1889 a 1930, viveu-se o ruralismo pedagógico, quando ocorreu com maior intensidade o êxodo rural em direção aos centros urbanos que se industrializavam. O objetivo da educação rural era “fixar o homem ao campo”, eis a proposta do ruralismo pedagógico. Na década de 30 já se consolidavam movimentos que ligavam o atraso brasileiro à educação e a reconheciam como a única solução para superar tal condição. Assim, é que em 1932 lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a educação pública, leiga, gratuita, obrigatória e sob a responsabilidade estatal. Embora a maioria da população ainda habitasse no campo as políticas educacionais favoreceriam o modelo urbano-industrial ou do chamado processo de industrialização brasileiro. No campo começa a crescente mecanização, a intensificação dos conflitos de terra pela concentração da grande propriedade e a tentativa de adequar a escola as atividades do meio rural, qual seja: educar a mão-de-obra com conhecimentos técnicos necessários à modernização do campo, pela via das empresas capitalistas.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos

dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p.7, 2002)

Para Saviani o Estado não se revelou capaz de democratizar o ensino nem para o campo - nem para a cidade - e chegamos aos anos 90 com um déficit histórico (SAVIANI, 2006)

Tomando por base essa trajetória, podemos compreender que grande parte dos problemas do campo tem suas raízes no passado. No que se refere à educação da zona rural o resultado de anos de abandono pelo poder público se mostrou muito perverso e percebemos seus reflexos até nos dias de hoje: o alto índice de analfabetismo, que por si só gera uma situação de dependência do campo em relação à cidade, por causa de todos os seus desdobramentos, como por exemplo, a falta de profissionais qualificados que são essenciais para suprir as carências da região do campo: médicos, professores, veterinários, agrônomos, etc. Nesse caso, faz-se necessário que um profissional formado na cidade se desloque para o campo.

Isso porque a educação escolar no campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão. Sendo assim, quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar. Nessa perspectiva, nos últimos 15 anos, observa-se a crescente implantação de políticas públicas, da alfabetização de jovens e adultos à educação superior, de ações voltadas para a formação inicial e continuada de educadores do campo. (MOLINA, ANTUNES ROCHA, 2014, p. 221).

Em se tratando da constituição de 1988, consideramos uma série de avanços políticos no Brasil quando comparamos com as constituições pretéritas. Na educação, por exemplo, podemos citar as reformas educacionais que ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), resultando na formulação de documentos como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação, em 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Saviani (1987), apesar de criados na era FHC, muitas dessas reformas educacionais já eram pensadas e desejadas anteriormente, como é o caso do Plano Nacional de Educação que foi articulado desde 1932.

Entretanto, não queremos dizer que representou de uma forma satisfatória os

anseios da população, muito menos dos educadores do Brasil. Apesar de representar avanços no que diz respeito à ampliação e modernização da educação, esses projetos contemplam, sobretudo, a classe dominante. Na formulação dessas reformas houve um embate entre a sociedade civil e os organismos que representavam interesses neoliberais. O resultado foi uma Nova Lei de Diretrizes e Bases com características neoliberais, refletindo os interesses da classe dominante. Portanto, há diversas críticas de que essa reforma educacional apresenta um caráter elitista, pois define uma série de responsabilidades e não aponta com clareza os direitos, como é o caso da LDB/96 que, inclusive, acabou por favorecer o crescimento do setor da educação privada. Apesar dos fatores negativos, a lei 9.394/96 não impede que melhoramentos e adaptações sejam feitas a posteriori, uma vez que ela não representa um avanço pleno, Porque a educação e o direito à educação, como os direitos sociais no Brasil, estão todos em disputa. E esta é uma disputa na qual estarão sempre em jogo os próprios termos desta lei fundamental. Em se tratando da educação na zona rural, faz-se necessário a leitura do artigo da LDB/96:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Além desse artigo se apresentar de forma vaga, deixando lacunas, é preciso salientar que ele compõe o capítulo da Educação Básica, como se dissesse que os camponeses precisam apenas de uma educação inicial. A contradição se expõe quando percebemos que na lei, a educação da zona urbana oferece meios para os alunos ingressarem no nível superior. Dessa forma, o cidadão do campo que desejar obter uma formação mais qualificada deve se deslocar da sua região para a cidade.

A partir da demanda de formação científica e universitária para os quadros das escolas situadas em acampamentos e assentamentos, o MST procura realizar parcerias com universidades para a supressão dessa demanda e, concomitantemente, busca, junto dos organismos estatais, recursos públicos para que o Estado assuma essa demanda pública educacional. Depois de um longo processo de construção social, que extrapola os

limites deste trabalho, e a partir de 1998, iniciam-se as parcerias formais entre as universidades brasileiras e o MST, tendo como órgão de fomento estatal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Note-se que não se trata do Ministério da Educação. O programa envolve dezenas de universidades em parcerias com movimentos sociais, números que serão destacados somente para dar visibilidade à dimensão dessa ação, o que se traduz numa experiência democratizante no ensino superior brasileiro nessa avaliação particular

É importante destacar também uma das lacunas que esse trabalho nos deixa no que diz respeito às “adequações” ou “adaptações” que o sistema de ensino tem de promover de acordo com as especificidades de cada região, sem informar exatamente como deve se realizar isso e que órgão deve arcar com as despesas. Como a maioria das escolas do campo, é apenas de nível fundamental caberá ao município. Ora, apenas o município dá conta de resolver os problemas das escolas do campo? É preciso levar em consideração os limites da estrutura municipal, principalmente aquelas governadas ainda pelas oligarquias de tempos passados, como trata Victor Nuens Leal em 1948, “Coronelismo, enxada e voto”.

Essa situação vigente representa tipicamente o pensamento conservador e neoliberal, oriundo da classe dominante, que considera o campo como um espaço atrasado e que, portanto, não necessita de um sistema de educação capaz de promover a formação de profissionais qualificados tais como professores, médicos, advogados e outros, além também de julgar desnecessário que um agricultor possa desenvolver suas capacidades intelectuais mais complexas, pois para uma pessoa que trabalha com enxada apenas é necessário o básico: ler, escrever e saber contar. Dessa forma, o lugar do desenvolvimento é a cidade e o campo é um espaço que representa o atraso. A lógica deste pensamento é a extinção gradual do campo, dando lugar para a expansão das áreas urbanas.

Apesar dessas críticas e ressalvas, temos que reconhecer os avanços em relação à educação do campo, pois, como observamos, a própria LDB/96 tem uma lei específica para uma educação voltada para o campo e que seja adequada a sua população, ou seja, que respeite as particularidades. O grande problema é que essas leis não se materializam, ficam apenas na teoria. Na prática continua com a mesma aplicação da educação

tradicional, em que é reproduzido um padrão de educação urbanocêntrico. Ou seja, apesar de historicamente o campo ser considerado diferente do ambiente urbano, as práticas pedagógicas continuam seguindo, para ambos, uma diretriz comum, que sobrevalorizava o ambiente e necessidades urbanas. Em síntese, os projetos educacionais estão subordinados aos interesses capitalistas.

Baseado neste panorama, podemos concluir que ao longo da história do país houve um descaso – tanto no que se refere aos investimentos quanto ao modelo pedagógico adotado, visto que este se encontra, de uma maneira geral, descontextualizado com o universo rural no sentido de não respeitar as suas peculiaridades – em relação à educação na zona rural e isso ajuda a explicar a construção de um grande contingente de analfabetos no campo, visível até nos dias de hoje como podemos observar em dados no quadro 01:

Quadro 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro Oeste	16,6	10,8	30	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991 e 2000

Os dados são alarmantes não apenas com as altas taxas de analfabetos no campo, mas também com a grande disparidade que existe entre a área urbana e a rural, provando em números oficiais que o Estado dá prioridade a cidade em detrimento do campo, no que se refere aos investimentos na educação. No Brasil, enquanto a população do campo conta com quase 30% de analfabetos adultos, a cidade possui cerca de 10%. Também há grande disparidade em relação às microrregiões brasileiras, sendo a mais gritante delas a comparação entre o sul e o nordeste. O quadro 01 mostra que no sul a população de analfabetos que vive no campo é mais de três vezes menor que a população analfabeta da zona rural do nordeste, no censo demográfico do IBGE feito em 2000.

Através do documento “Referências para uma política nacional de Educação do Campo - produzido pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em

2003, vinculado ao Ministério da Educação” temos acesso á várias tabelas, gráficos e dados estatísticos – que em geral são censos, feitos principalmente pelo IBGE, de várias décadas até o ano de 2000 – que comparam a situação do campo com a cidade, especialmente no aspecto escolar e educacional. Nesse documento percebemos o abandono histórico a qual foi e ainda é submetido o povo camponês, que – segundo dados do censo demográfico de 2000, produzido pelo IBGE – representa um quinto de toda população brasileira. Faz-se importante um contraponto: segundo Veiga (2002, p. 21), muitos dados oficiais são um engodo, como a própria pesquisa da IPEA – IBGE – NESUR, que afirma que 81,2% da população brasileira vive em área urbana. Esses dados oficiais mascaram a realidade porque a definição do que é rural ou urbano está equivocada, pois, em concordância com Veiga, Wanderley (1997, p. 97, 98 apud MOLINA 2003, p.8) afirma:

Atribui-se a toda sede municipal a condição de cidade e à sua população a condição de urbana, independentemente de suas dimensões. Da mesma forma são consideradas igualmente urbanas certas concentrações populacionais que em alguns casos são de dimensão extremamente reduzida, como acontece com a grande maioria das sedes distritais. Além disso, é urbano quem habita sedes urbanas dos municípios, independentemente das profissões desempenhadas. Assim, um pequeno comerciante residente num ‘village’ europeu ou norte-americano, sem ser agricultor é um rural, enquanto um agricultor brasileiro que more na cidade é aqui considerado um legítimo urbano.

Utilizando uma definição mais precisa do que é rural ou urbano, levando em consideração a densidade demográfica por quilometro quadrado, tamanho populacional e localização, Veiga afirma que aproximadamente 55% da população vive em áreas urbanas e que o restante dos 45% da população vive distribuída em um território rural com algumas características urbanas e nos territórios tipicamente rural. A visão oficial sobre o território reforça o paradigma do desenvolvimento dos conservadores, mas quando desmascaramos as estatísticas oficiais percebemos a grande importância do campo para promover o desenvolvimento e o progresso do país.

Existe uma desigualdade aguda entre o campo e a cidade. Rendimento real médio, taxa de analfabetismo, tempo de permanência na escola, matrículas no ensino fundamental, médio, pré-escolar, qualidade dos professores, condições de transporte escolar, além de outros aspectos, em todos esses quesitos a realidade do campo sai em grande desvantagem. Somando a toda essa situação o fato de que grande parte da população brasileira reside no campo faz-se necessário o Estado promover com urgência políticas públicas voltadas ao atendimento para o campo.

1.2 - A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ENTRE O CAMPO E O CAPITAL.

A Universidade Brasileira foi criada para atender os objetivos da formação profissional e cultural de nossas elites econômicas. Foi assim, por longos anos, o espaço apropriado para as classes dominantes estabelecerem seus privilégios. A Universidade se organizou, então, como parte de um ciclo vicioso, fechado, onde os economicamente superiores detinham seus privilégios sociais, políticos e econômicos e, por via do acesso assegurado a educação superior, reproduziam-se os privilégios e a casta dominante. Por via do acesso exclusivo às universidades os privilégios dos de então, transformava-se em espólios aos herdeiros consangüíneos e da mesma casta social. Dessa forma, a Universidade Brasileira foi, mais do que o *locus da* ciência, o instrumento de cristalização das desigualdades e das injustiças sociais, tão marcantes em nossa sociedade.

A produção do conhecimento, portanto, limitaram-se, anos a fio, à reprodução, transplante e cópias de conhecimentos produzidos em outras realidades, quase sempre nos centros mais desenvolvidos para direcionar a ciência e o conhecimento nacional.

Na área das ciências agrárias, o conhecimento produzido (ou transplantado) obedecia à lógica, interesses e pressões das oligarquias rurais que controlavam o poder. Depois ao processo de Modernização da Agricultura, sob o domínio do capital internacional, do “Pacote Tecnológico”, que promoveu a chamada “Revolução verde”.

A Universidade Brasileira, os cursos das ciências agrárias tiveram papel destacado no endosso “científico” ao violento processo de subordinação da Agricultura Brasileira ao complexo industrial-financeiro voltados ao campo. Na realidade, se edificou uma “ciência agrária” estruturada em conhecimentos vinculados ao grande capital internacional, para promover o domínio dos setores econômicos oriundos da indústria internacional monopolista de implementos e insumos agrícolas. Técnicas e tecnologias apreendidas para o manejo da terra e da agricultura nesse período afinavam-se ao “Pacote tecnológico” apresentado por grandes redes de empresas monopolistas que controlaram os negócios do campo, (AGUIAR, 1986)

Estruturou-se no Brasil uma espécie de aliança entre o Capital Internacional, vinculado ao setor agrícola; o empresariado rural nacional, formado pelas antigas

/oligarquias rurais, nesse período, em franca associação com os setores da indústria voltada para a agricultura, extremamente monopolizada e situada fora do País. Essas alianças entre setores do capital privado contaram com grande apoio do Estado Brasileiro, em grande parte desse período, sob o poder autoritário. O Regime Militar, autoritário, impediu a resistência camponesa e dos trabalhadores em geral. O sistema financeiro nacional foi colocado a serviço desse processo de transformação da Agricultura Brasileira.

Houve um acentuado processo de domínio do campo e da terra, como meio de produção especial, pelo Capital.

O capital financeiro no campo procura otimizar seus lucros ao incrementar seus investimentos em grandes empresas capitalistas a partir de estratégias de negócios nos setores agroalimentar e florestal e na aquisição e ou arrendamento de terras.

As opções empresariais por eles consideradas como promissoras para ampliar a acumulação capitalista pela via da espoliação são as estratégias burguesas de concentração da terra, da produção agropecuária e florestal em larga escala, do monocultivo e da busca de um produtivismo insano que lhes induz ao uso intensivo de agrotóxicos, de hormônios, de herbicidas e de sementes híbridas, transgênicas e mutagênicas, além de exercitarem hodiernamente o desprezo sociocultural pelos povos do campo e a desterritorialização dos camponeses. E tudo isso numa tendência crescente de desnacionalização consentida do agrário brasileiro (MARTINS, 2013, p. 39).

Coube a Universidade, especialmente aos cursos da área de agrárias, fornecerem o aparato técnico-científico. Assim, o Brasil “tecnificou”, modernizou sua agricultura, estreitando laços de dependência com a indústria monopolista internacional, sob os auspícios do capital financeiro e transplantando modelos produtivos e tecnológicos de outras realidades. Em realidade, forjou-se uma agricultura de monocultivos, baseada no grande latifúndio e submetida ao capital monopolista e financeiro.

A rigor, se replicou um conhecimento científico e se utilizou tecnologias para implantar sistemas produtivos que atendem ao grande capital, a concentração fundiária, ao processo de expulsão do campesinato e conseqüentemente a fortes impactos socioambientais.

Os cursos de Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola e vários outros, disseminados por todas as regiões do país, durante no pós-ditadura comportavam em suas grades curriculares e em seus conteúdos programáticos, as técnicas e tecnologias amplamente favoráveis ao modelo agrícola

hegemônico nacionalmente, implantado a serviço do processo de acumulação capitalista brasileiro. Em síntese, a Universidade foi majoritariamente um espaço de exclusão, dos privilegiados. E, em todas as áreas do conhecimento, se produziu saberes alheios às necessidades essenciais de nossa sociedade.

Lógico que a Universidade Brasileira, ao longo de sua história, não foi apenas o espaço da repactuação da dominação de classes. No seio universitário emergiu também a crítica a ordem vigente, pensamentos questionadores do processo de formação histórica excludente nacional e de produção científica de grande importância e contextualizada às demandas populares nacional.

O processo de redemocratização brasileiro, desencadeado a partir dos anos 80 possibilitou a recuperação dos debates sobre o sentido da Educação e o papel da Universidade na redemocratização e na edificação de uma sociedade democrática em nosso país. Foi retomado o debate, interrompido em 1964, quando da criação da UNB e toda discussão de uma Reforma Universitária que permitisse o à Universidade Brasileira tornar-se um espaço aberto à participação popular, centrada nas discussões sobre as mais importantes demandas sociais do país, fincada na produção do conhecimento interdisciplinar, crítico e criativo, estimulador de cidadãos sujeitos do processo histórico e comprometidos com a transformação social que o país exigia.

A universidade brasileira que, nos anos 60, mesmo elitizada ecoou os sentimentos e as ideologias ativas na sociedade passaram por processos de desmonte de sua essência. Proibiram-se, reduziram-se ou deformaram-se os cursos de conteúdo social e filosófico; dispersaram-se a convivência estudantil; e mantiveram a educação superior extremamente elitizada.

Propugnaram como armadura defensiva desses privilégios, a meritocracia. Artifício repugnante, no discurso da elite econômica nacional, com o objetivo claro de assegurar o privilégio do conhecimento para si.

A constituição de 1988, no bojo do avanço do pensamento democrático no país, avança nos parâmetros legais necessários para permitir maior democratização da Universidade, conferindo autonomia político-pedagógica, educacional em seu artigo 207.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) (Constituição Federal do Brasil, 1988)

Dessa forma possibilitou a vanguarda intelectual do país se debruçar e buscar formas de desenvolver, a partir da universidade um pensamento crítico e criativo no pensamento social brasileiro.

A vitória eleitoral do pensamento conservador no final dos anos 1980, concomitante a instauração do Programa Neoliberal do Consenso de Washington na economia brasileira, o descenso dos movimentos sociais em geral e dos movimentos progressistas e de esquerda, procrastinaram, atrasaram o sentido da democratização da Universidade Brasileira. Na realidade, as universidades públicas sofreram um processo direcionado de sucateamento, de esvaziamento de suas condições mínimas para a produção científico-cultural, em paralelo, o quantitativo de faculdade e universidades privadas aumentou muito. Em uma clara priorização da educação superior de cunho privado, reduzindo-a a atividade de ensino, de qualidade questionável. Em síntese, o Consenso de Washington recomendava: a) Reforma fiscal: promover profundas alterações no sistema tributário (arrecadação de impostos), no sentido de diminuir os tributos para as grandes empresas para que elas aumentassem seus lucros e o seu grau de competitividade; b) Abertura comercial: proporcionar o aumento das importações e das exportações através da redução das tarifas alfandegárias. Essas duas principais “recomendações” do programa neoliberal foram do “tal” consenso foram parcialmente implantadas no Brasil. (COSTA, 2010).

Foi nesse ambiente que se gestou o debate, em 1996, da Lei de Diretrizes Básicas da Educação. Uma espécie de regulamentação da Educação em todos os níveis no Brasil. A LDB expressou bem os debates intensos na vida política do país. O Autor da proposta aprovada, Senador Darcy Ribeiro, sob o argumento do tempo, mesmo sendo um parlamentar da oposição negociou e viabilizou a aprovação da LDB com os setores mais defensores da Educação privada e reticente a participação popular, a uma LDB que avançasse mais na direção do direcionamento de uma universidade mais comprometida com as transformações sociais exigidas pelas classes trabalhadoras.

No debate sobre a LDB se formaram dois pólos políticos ideológicos evidentes. Os que propugnavam uma LDB mais vinculada ao processo social e uma mais ampla, que não aprofundasse, não detalhasse aspectos específicos da educação, que fosse mais permissivas para programas e políticas públicas posteriores.

Os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade /capitalista. (NÓBREGA, AGUIAR, 2016, p. 419).

De certa forma, as forças progressistas, em minoria no Congresso foram derrotadas. A LDB Darcy Ribeiro foi aprovada mais na versão da conciliação com os setores privatistas da Educação, que vêem a educação como mercadoria, do que sob as idéias e as propostas dos movimentos pela educação, da tradição política brasileira.

1.3 - O FRESCOR E A DIALÉTICA DO PRONERA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O PRONERA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Mesmo tendo sido uma LDB com grandes limitações para a Educação Popular, as diretrizes gerais apontavam para permitir inovações, atividades e ousadias na produção do conhecimento, na educação superior.

É com o movimento da Educação do Campo que definitivamente os movimentos sociais mais atuantes da sociedade brasileira, desde o final do século XX e início do século XXI iniciam efetivamente diálogos e participação nos debates sobre os rumos da academia; sobre a educação brasileira como um todo e, especialmente, sobre qual a educação mais adequada para o campo brasileiro.

A Luta por Reforma Agrária no Brasil evidenciou que além da democratização da terra, do acesso a crédito e aos bens que possam advir do trabalho na terra, ela só se consolidaria com o acesso à educação, ao conhecimento científico e a produção de

saberes voltados à transformação da estrutura agrária brasileira, edificada sob os auspícios do interesse do grande capital. Segundo Costa, reverter a ciência oferecida à lógica da concentração de riquezas a partir da terra passou a ser o objetivo maior da dessa perspectiva educacional. (COSTA, 2010).

Até então o latifúndio do saber, mais especificamente da educação superior, se encontrava impermeabilizado aos povos do campo, suas sabedorias, suas diversidades, suas culturas. Essa ignorância das universidades brasileiras ocorria em função de seu processo de edificação do conhecimento de forma colonizada.

A Educação do Campo forçou a Universidade brasileira a dois movimentos político-pedagógicos importantes e definidores de sua nova condição. Inicialmente a sair de sua condição privilegiada e única de produtora de um conhecimento e uma razão científica e na mesma direção, dialogar com saberes populares entremeados de uma lógica própria e engajados no processo político social camponês e nacional.

No diálogo com a Educação do Campo a Universidade se defrontou com desafios metodológicos e pedagógicos esquecidos no passado longínquo das lutas camponesas dos anos 1960. Debruçou-se a Pedagogia Freyriana, a Pedagogia Socialista e conheceu a Pedagogia do Movimento. O Pronera foi pensado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Durante o Encontro, foi identificada a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Entretanto, a maioria dos trabalhos estava sendo feito isoladamente. Era necessário formar uma articulação entre esse conjunto de parceiros, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos, cujos índices eram extremamente baixos (MOLINA, 2003). A partir daí começaram a se construir as articulações e lutas resultaram na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo,

criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo.

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País. Um dos mais importantes resultados do Pronera tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa – a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos, entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal (MOLINA, 2003). A organização curricular em regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém. O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi-se viabilizando, a partir das parcerias com as universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por esses cursos, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem.

Quando o PRONERA adentrou à universidade brasileira veio com o sopro fresco da dialética que construía os novos saberes do e no campo brasileiro, erigido a partir dos “de baixo”, coletivamente, seguindo a organicidade, mística e energia da luta por transformação social.

Foi o encontro de dois mundos, dois universos, se não antagônicos, certamente com acentuadas contradições. Fosse nos elementos didático-pedagógico-avaliativos, fosse no sentido de como e para que o conhecimento. Se o universo hegemônico na Educação Superior no país almejava uma ciência pura, plena, para em seguida ser levada à sociedade, com a Educação do Campo, e especialmente o PRONERA nos bancos escolares, passou a se ver uma universidade viva, entremeada com a luta dos povos do campo, partícipe da luta por Reforma Agrária e construtora de novas sínteses de conhecimento elaboradas a partir da dialógica com os movimentos camponeses, com os saberes comunitários, camponeses.

Particularmente, a Universidade Pública brasileira, era até então, algo restrita a estudantes majoritariamente do meio urbano e advindos de escolas privadas.

1.3.1 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, da autora Roseli Caldart (2000), trata da formação humana oferecida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e tem como foco a relação dos trabalhadores sem terras com este movimento social sob sua perspectiva pedagógica, enfatizando suas experiências de educação e de escola. Nos Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, a formação humana tem um caráter muito amplo, sendo a escola apenas uma parte desta experiência. Considera-se, por exemplo, que o aprendizado está vinculado ao processo da experiência e não apenas aos programas curriculares dentro das escolas. É o que chamamos de educação nas relações sociais.

No processo de formação humana do MST, são oferecidas alternativas que contrariam a indústria cultural do capitalismo, causadora de males como a individualização e a degradação moral do indivíduo. No papel de formação dos processos sociais, o MST destaca a importância da compreensão e valorização da cultura dos Sem-Terras, levando em consideração o seu modo de vida através de gerações, observando a

herança de valores compartilhada por eles.

Para legitimar seu olhar, Roseli Caldart utiliza a tradição teórica da História Social Marxista, analisando os processos de mudança na sociedade a partir de uma interpretação marxista da história, com ênfase na dimensão cultural. Dessa forma, recorre à análise da história de baixo para cima, considerando como fundamental no processo histórico a experiência humana, além de “compreender o processo de formação dos sujeitos sociais também como um processo cultural” (Caldart, 2000: p. 49) e “olhar para os movimentos sociais como lugar onde se desenvolvem processos sócio-culturais com forte dimensão de projeto” (Caldart, 2000, p. 52).

A respeito da Educação do Campo, podemos, de antemão, lançar uma série de desafios a serem superados, pois ela se encontra com vários problemas de falta de estrutura, carência de professores qualificados, de material didático adequado às peculiaridades do campo e enfrenta problemas também com o transporte escolar. Na verdade, o maior desafio é o de conseguir romper com o modelo de educação predominante no campo.

O tipo de escola predominante que temos no campo serve à lógica do capitalismo, no sentido de formar pessoas subservientes para serem exploradas. Nessa educação – que chamamos de Educação Rural para contrapor a Educação do Campo – o homem deixa de ser um sujeito histórico e passa a servir como uma peça de uma engrenagem para produzir mercadorias, visando o lucro. Esse tipo de educação não prepara o indivíduo para o meio rural, deixando de valorizar suas diferentes e ricas manifestações culturais, seu modo de convivência e demais peculiaridades. Nas escolas do campo predomina o tipo de interpretação que considera o espaço rural inferior ao espaço urbano, o considerando como um ambiente que carece de condições mínimas de sobrevivência e que representa a pobreza, a ignorância e o atraso.

Em contrapartida, considera o espaço urbano como um lugar do futuro, da tecnologia e do desenvolvimento, onde se oferece também o acesso a todos os bens e serviços públicos, sendo assim, superior ao ambiente rural. Predominantemente, acreditam que o modo de vida camponês está em franca decadência e tende a se extinguir. O que resta ao camponês é se integrar ao modo de vida da cidade, se subordinando às exigências de mercado da agricultura capitalista, ou seja, ao

agronegócio.

Podemos perceber isso na própria interpretação de Edgar Kolling e Mônica Molina (1999, p.21), apresentada no livro *Por uma educação básica no Campo*, que nos diz:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado pela exclusão e desigualdades, de considerar o campo como parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado consumidor emergente, predominantemente urbano, a população camponesa é vista como uma espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para pessoas que vivem e trabalham no campo, a não ser do tipo compensatório a sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem essa visão. (MOLINA, 1999: p. 21).

O conceito de educação também é distinto entre os territórios. O agronegócio é interessado e articula-se com o setor de pesquisa de diversas universidades – públicas e privadas – do Brasil visando aprimorar seus produtos e máquinas. Entretanto, não faz parte dos interesses do agronegócio a educação como política pública. O contrário ocorre com o campesinato, que necessita das políticas públicas educacionais para desenvolver amplamente seu território.

Segundo Gadelha e Costa, existem dois modelos que se destacam para educação na área rural: um é hegemônico – Educação Rural: presente no território do agronegócio – e o outro é incipiente – Educação do Campo: presente no território da agricultura sustentável. O primeiro prega que o capital deve desenvolver o campo e o segundo defende a superação do capital como condição do desenvolvimento humano. Ambos objetivam o desenvolvimento do campo, porém com conotações distintas. Para a Educação Rural desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico, já para a Educação do Campo representa melhoria social.

O tipo de escola que predomina no campo serve à lógica do capitalismo, no sentido de formar pessoas subservientes para serem exploradas. Nessa educação – que chamamos de Educação Rural, para contrapor a Educação do Campo – o homem deixa de ser um sujeito histórico e passa a servir como uma peça de uma engrenagem para produzir mercadorias, visando o lucro. (GADELHA, COSTA, 2013, p. 2)

A Educação Rural promove um tipo de escola que, além de menosprezar a vida rural – trazendo como consequência a própria diminuição da autoestima dos estudantes desconsidera os saberes que os discentes carregam de suas famílias e nas suas próprias

experiências de vida. Podemos considerar que esse tipo de educação contribui bastante para o êxodo rural, pois observamos a realização de um ciclo vicioso pelos estudantes do campo, que estudam com o intuito de sair do campo ou saem do campo para estudar, ou seja, configura sempre uma fuga da área rural.

Esta perspectiva de educação rural é defendida pelas elites do campo e se constitui, como podemos notar, numa ação “compensatória”, pois, considera que os camponeses não têm capacidades de tomar suas próprias decisões. Dessa forma, oferecem apenas um tipo de educação capaz de transmitir um conhecimento básico e superficial, pois, entendem que uma pessoa que lida com a roça não necessita de conhecimentos mais profundos e complexos, ou seja, não precisa desenvolver sua capacidade intelectual, pois isso não teria utilidade alguma. Em síntese, a educação – que é um direito garantido pela constituição – é tida como um favor.

Percebemos de forma clara que existe uma supervalorização da cidade em detrimento do campo. Baseado nessa “verdade” – construída pelo modelo de desenvolvimento capitalista – o Estado implementou o desenvolvimento urbano e tornou a área rural subordinada aos interesses urbanos, uma vez que deixou de promover políticas públicas voltadas para atender as carências do cidadão do campo. O espaço rural foi pensado de forma simplista e unidimensional, que serviria apenas para a produção de alimentos em larga escala e com o objetivo principal de abastecer o mercado externo. Em decorrência desse modelo, houve mais concentração de terras, de renda, êxodo rural e superpopulação nas grandes metrópoles. As políticas públicas no campo voltavam-se para o desenvolvimento do chamado agronegócio.

Analisando apenas pelo viés econômico, houve grande crescimento da produção alimentícia e geração de divisas no Brasil. Porém, se observarmos seus desdobramentos perceberemos drásticas consequências, pois, nesse caso, o “crescimento econômico” veio acompanhado da propagação da miséria – sobretudo no campo, mas também nas cidades devido ao desproporcional aumento demográfico, crescimento do desemprego e dos empregos informais. Esse pensamento sobre educação nas áreas rurais foi majoritário principalmente a partir do golpe militar de 1964, – pois, logo no início dos anos 1960 houve um grande debate acerca da educação e se teve larga experiência com a educação popular neste período.

Posteriormente, com a criação da Comissão Pastoral da Terra (1975) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1984) houve uma intensificação na luta pelo acesso à terra, acelerando o desmonte da ditadura militar aqui no Brasil. Ao longo do tempo, o MST se tornou o maior movimento social do Brasil e passou a ser o maior representante dos interesses das populações do campo frente ao Estado, pressionando-o não somente pelo simples acesso a terra, mas também por políticas públicas que trouxessem cidadania digna para os camponeses.

Uma grande conquista foi no ano de 1998 quando foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), vinculado ao INCRA, num período de grandes manifestações organizadas por diversos movimentos sociais que lutavam por uma educação pública de qualidade para o campo. Inicialmente, o Pronea fez parcerias com as Universidades públicas para desenvolver projetos de alfabetização de jovens e adultos assentados. O efeito desses projetos foi bastante limitado, tendo em vista o pouco recurso que conseguiram angariar e a grande demanda existente. Porém, foi ampliando sua área de atuação, como foi o caso de outro projeto de grande importância, que contava também com o apoio das Universidades públicas e consistia em elevar a escolaridade e habilitar profissionais para exercerem o magistério. Existem também outros tipos de iniciativas, como podemos notar em Behar e Cury, no artigo *Dinâmicas coletivas e subjetividades: possibilidades de pesquisa com história oral*:

As iniciativas no âmbito da educação superior também estão em desenvolvimento e atualmente incorporam diversos cursos superiores, entre os quais podemos citar: um curso de Agronomia, em parceria como a Universidade Federal de Sergipe (UFS); um curso de Pedagogia da Terra, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que formou sua primeira turma em 2006; um curso de Ciências Agrárias, em parceria com a UFPB, ministrado no campus de Bananeiras e o curso de História, também em parceria com a UFPB, no campus de João Pessoa.” (BEHAR, CURY, 2008, p.111 - 112).

Essa luta dos integrantes dos Movimentos Sociais do Campo de ocupar o espaço escolar possui um caráter emancipatório, uma vez que observamos o surgimento de uma nova consciência que desperta para a necessidade de se estudar, de se ter uma escola adequada às peculiaridades do campo e a realidade dos Sem-Terra, oferecendo uma educação que ajude na formação humana, contrariando a lógica capitalista imposta pelas necessidades do mercado. Baseado no pensamento de Caldart (2000) podemos dizer que a educação e a escola estão associadas ao projeto da Reforma Agrária, fazendo parte,

inclusive, da estratégia de luta para consegui-la.

O problema do campo não se resolve apenas com a educação. Porém, ela constitui uma das políticas públicas importantes para promover o desenvolvimento rural, de forma sustentável, para que a população não se veja obrigada a ter que se deslocar para o meio urbano. O êxodo rural, inclusive, representa também um aspecto negativo para as cidades, que se encontram cada vez mais super-povoadas.

Entretanto, desde finais da década de 1990 estamos vivenciando uma série de inovações aqui no Brasil em diversos setores, muito no que diz respeito às formas de lutas cada vez mais amplas que os Movimentos Sociais – que se vêem cada vez mais organizados – vêm travando, reivindicando políticas públicas que promovam a inclusão social e a dignidade humana. Como afirmou Arroyo (1999, p.8):

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma o direito à terra, ao trabalho, a dignidade, à cultura, à educação, também os educadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não puderam mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo.

A respeito deste novo entendimento, podemos destacar uma nova análise da relação Rural x Urbano. Ambos coexistem, inclusive, tanto há elementos urbanos presentes no meio rural, como elementos rurais presentes no meio urbano. Não podemos considerar que um ambiente é melhor ou superior que o outro. Porém, temos que admitir e considerar que se trata de ambientes com diferentes peculiaridades, constituídos por diferentes valores, cuja produção cultural tem sua lógica e tempo próprios.

Outra nova questão que podemos abordar é a noção de que para um indivíduo desenvolver seus valores e suas competências, ele tem que se reconhecer como membro de algum meio ou comunidade. É justamente essa ideia de pertencimento que fará com que o sujeito defenda e afirme seus valores e seu modo de vida através das gerações. Dessa forma, se vê necessário a recriação de vínculos de pertença ao campo.

Esta nova concepção da Educação do Campo é norteadada por alguns princípios básicos que se opõem a uma educação chamada de ruralista, defendida – como já foi dito – pela elite rural. Poderemos citar como princípios básicos desta Educação do Campo, a perspectiva de que a educação de qualidade é um direito dos camponeses. Já está previsto

na constituição que a educação de qualidade é um direito para todos os brasileiros. Por isso, é direito também dos camponeses uma educação do campo de qualidade. Dessa forma, a educação não se configura numa questão de mercado, mas num direito social.

A educação do campo tem a relevante função, dentre outras, de possibilitar a reflexão dos camponeses acerca da realidade concreta que os cerca, procurando superar a estrutura de desenvolvimento rural que se tem hoje em dia. Outro princípio importante é que a educação do campo não se restringe apenas à ambientes escolares, podendo ser realizada fora deles – baseada na pedagogia da alternância, que preza pela relação entre teoria e prática, de tal forma que o estudo é realizado em dois tempos: um dentro da escola, nas salas de aula, e outro na comunidade. Essa característica torna bem mais forte o vínculo entre a teoria e a prática e tem um caráter mais humanitário e solidário, pois se realiza também no interior das próprias comunidades e em benefício de seu povo.

Outro aspecto bastante debatido é a necessidade da criação da Educação do Campo no campo, e não para o campo. Ou seja, a escola deve ser organizada e construída no próprio campo e ser destinada às pessoas desse meio. Desta maneira, o aluno estudaria para viver em sua região, invertendo a lógica de estudar para sair do campo ou sair do campo para estudar.

Este tipo de educação pretende quebrar com a reprodução, que se tem no campo, dos valores do desenvolvimento urbano, modificando essa lógica para expresser os reais interesses e necessidades de desenvolvimento dos indivíduos que são, vivem e trabalham no campo. Podemos considerar que esta proposta de educação pretende tornar hegemônico um projeto incluyente, democrático e plural para a sociedade. Como já foi dito, se realiza não apenas dentro do ambiente escolar. Realiza-se também nas organizações do povo do campo, nas lutas não somente pela terra, mas também por dignidade em suas condições de vida e pela afirmação de sua própria identidade. Cabe aqui uma esclarecedora citação do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, da autora Roseli Salete Caldart (2000: p.153), que trata sobre a metáfora da ocupação da escola, sob uma perspectiva de camponeses organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

[...] três momentos para a metáfora da ocupação da escola. Primeiro momento: a luta pela escola na luta pela terra. Ou: somos Sem Terra, sim senhores, e exigimos escolas para nossos filhos! Segundo momento: a inserção da escola

em uma organização social de massas. Ou: queremos estudar em uma escola do MST! Terceiro momento: a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e de país. Ou: somos Sem Terra, somos brasileiros, temos o direito e o dever de estudar!

O projeto de educação do campo não engloba apenas os camponeses engajados em movimentos sociais, mas todas as pessoas que vivem no campo. Baseado na concepção de que a sociedade do campo tem o direito de trilhar seus próprios caminhos, a educação do campo propõe uma ação “emancipatória”, no sentido de incentivar os camponeses a tomar suas próprias decisões de acordo com suas necessidades e vontades.

CAPÍTULO 2 – O CURSO DE HISTÓRIA/PRONERA NA UFPB

O Curso de Licenciatura em História para os Movimentos Sociais do Campo foi criado na Universidade Federal da Paraíba em 2004, durante o reitorado de Jader Nunes de Oliveira, e no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Em 2004, tratava-se do primeiro curso desses moldes, na área de História, no país. Uma experiência inédita, embora outros cursos desse tipo, em outras áreas do conhecimento, estivessem em vigência. Para a Universidade, representou um desafio porque cobrou reflexões e criatividade no sentido de novos formatos curriculares, organização peculiar de conteúdos, novas práticas de ensino-aprendizagem e sistema de avaliação também dotado de especificidades.

Mais do que isso, as características do alunado, oriundo do movimento social mais expressivo na recente conjuntura brasileira, portanto, um alunado diferenciado, colocou para a Instituição uma problemática nova, da construção do saber para segmentos sociais mais abrangentes, através de um assim chamado diálogo efetivamente dialógico e não monológico, isto é, não mais de mão única em que os detentores do conhecimento estão situados do lado de dentro dos umbrais universitários.

O alcance disto foi a formulação de configurações institucionais mais adequadas como respostas para necessidades sociais postas além de um sistema cristalizado de escolaridade. A Universidade Federal da Paraíba acumula experiência, nesse sentido, com potencial de socialização muito forte quer para outras áreas do conhecimento, em seu âmbito, quer para outras instituições.

Na perspectiva dos movimentos sociais do campo, por sua vez, o desafio inverso se colocou. Movimentos de enorme dinâmica, de um ativismo evidente e problematizador de uma das maiores questões irresolutas do país – a Reforma Agrária, o seu relacionamento mais direto com a Universidade abriu possibilidades para uma dimensão essencial aos movimentos sociais: a reflexão sobre as próprias ações que empreendem, a compreensão de sua historicidade, o debate sobre suas virtualidades. Em um plano mais imediato, pragmático, mas articulado à esfera reflexiva, a proposta visa à formação de recursos humanos mais qualificados e sensíveis para o enfrentamento da problemática agrária no país, através de um processo educativo em que tal problemática seja

examinada a fundo.

Não menos importante, a potencialidade do curso culminou na abertura de um canal comunicativo entre universos sociais distintos, mas complementares, se quer encontrar respostas tanto para a situação agrária quanto para a situação universitária, mediante uma interação de saberes onde cada parte pode se fortalecer mutuamente.

Portanto, não no sentido consagrado e arraigado de territórios e fronteiras do saber, mas especializados em sua destinação social, isto é, distintos segundo os distintos públicos que a complexificação da sociedade contemporânea gestou, e, assim, apropriados para atendê-la. Essa mesma complexidade, inversamente, é a mesma que requer uma postura interdisciplinar, aberta, de reterritorialização compreensiva do mundo e da sociedade, que dê conta, a um só tempo, das diferenças sociais e das suas aproximações e articulações.

Como em todo e qualquer curso, o objetivo do Programa é reafirmar o acesso à educação e à escolaridade como um direito constitucional dos cidadãos e isso se faz necessário principalmente para aqueles que, até então, estavam a margem do acesso ao ensino superior. Com a formação de professores de História que estejam em condições de suprir demandas sócio- culturais, relacionadas ao seu campo de conhecimento e atuação e que os propiciem uma formação abrangente, em suas dimensões: cultural, política, epistemológica, ética e estética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica, elevando, assim, o nível de conhecimento dos filhos dos camponeses, bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais.

O objetivo deste capítulo é discutir a respeito do Curso de Licenciatura em História na UFPB, sendo o primeiro, nesses moldes, no Brasil, e que foi oferecido para os educandos vinculados aos assentamentos da Reforma Agrária regulamentados pelo INCRA, através dos documentos oficiais que o criaram e o regulamentaram na Universidade Federal da Paraíba. São eles: as resoluções do CONSEPE² de nº 16/2004, nº17/2004 e nº25/2004. O capítulo tem um caráter basicamente descritivo a respeito do curso.

Antes de discutirmos as resoluções de criação do Curso, é válido ressaltar que a

² Conselho Superior em Ensino, Pesquisa e Extensão.

criação deste curso³ já era muito esperada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo em vista que já possuía uma demanda por licenciados em História e também havia dialogado anteriormente com duas Universidades públicas do país – a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – mas não obteve êxito.

Segundo a professora Rosa Maria Godoy Silveira (2004) a resistência é manifestada, em geral, por falsos democratas que não aceitam a criação de um curso voltado para educadores de assentamentos do INCRA sob o argumento da inconstitucionalidade, ou seja, argumentam que não há brechas nas leis que regulamentam a universidade que possibilitem a criação deste curso específico. Para Godoy esses falsos democratas acabam por contribuir com a manutenção da histórica exclusão a que são submetidos os setores subalternos da população⁴.

Aqui na Universidade Federal da Paraíba o diálogo foi longo e difícil, pois havia setores resistentes a essa ideia. A professora Rosa Godoy deu duas razões para explicar o estranhamento com este curso popular: primeiro destacou a **herança da escravidão** que prega a distancia do trabalho intelectual para com o trabalho braçal e por último destacou o **medo de enfrentar o novo**, pois teria de haver uma adequação, por parte da UFPB e seus professores, as peculiaridades do curso devido ao novo sistema de ensino, pautado em: nova metodologia, novos temas de estudo e novos sistemas de avaliação.

A questão posta pela professora foi “avancaremos ou não contra a exclusão?” A democracia liberal formal, que prega a igualdade de todas as pessoas perante a lei, não foi capaz de acabar com a exclusão e às vezes até serve para ampliá-la ainda mais. Como sabemos que a lei não funciona igual para todos, devemos ir além da democracia liberal para uma democracia verdadeiramente participativa. Afinal, a educação superior trata-se

³ Oficialmente registrado como Curso de História – Licenciatura para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados ao INCRA no Brasil, conforme mostra a resolução de número 17/2004, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CONSEPE.

⁴ Podemos observar na transcrição da palestra da Professora Rosa Godoy, em sua aula inaugural para esta primeira turma do Curso de História PEC-MS, no dia 04/10/2004. Foi uma aula/ dia memorável para a turma, repleto de significados – como será abordado na parte mais adiante, que trata do documentário *Bandeiras Vermelhas*. No que se refere ao conteúdo da aula, podemos dizer que a professora Rosa Godoy tocou em muitos pontos que analisa a conjuntura política e social a qual se encontra a educação brasileira. É traçado um panorama da educação pública dos últimos anos, inserindo-a na lógica capitalista de mercado. Faz também uma discussão a respeito do papel que a Universidade poderia ter para com a sociedade. Faz um apanhado da história da universidade pública no Brasil e aponta seus rumos. O objetivo da professora com esta aula foi estabelecer reflexões entre os estudantes, a respeito dos desafios da educação pública.

de um privilégio ou um direito? Devemos tratar de forma diferente os desiguais para que se diminuam as desigualdades sociais. O neoliberalismo reconhece a diversidade, mas pelo caráter mercadológico que pode ter. O discurso neoliberal da diversidade tem, na prática, ampliado as desigualdades. Dessa forma, segundo Rosa Godoy: “Temos, pois que tratar de forma diferenciada os desiguais na distribuição de direitos e recursos para possibilitar condições de igualdade [...]”. (Transcrição da Aula Inaugural do Curso de História PEC-MSC. p.14, 2004). Não apenas tributação progressiva para os mais ricos, mas direitos e, sobretudo recursos aplicados progressiva e continuamente aos mais necessitados.

No caso da UFPB o curso foi inserido no Programa Estudante Convênio, que é destinado especificamente para complementar a formação de educadores da rede estadual e municipal da Paraíba. O fato de ter sido inserido neste programa abriu a possibilidade para este curso ser duradouro, ter continuidade com outras turmas, já que está previsto nas resoluções da UFPB.

Agora, vamos à análise das resoluções da CONSEPE/UFPB de número 16/2004, 17/2004 e 25/2004, para compreendermos um pouco da proposta oficial para este curso.

Resolução nº16/2004

Baseado na demanda do MST por licenciados em História, e em razão da necessidade das áreas de Reforma Agrária por qualificação profissional, este documento cria o Curso de História – Licenciatura para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados ao INCRA no Brasil.

Neste documento há 02 anexos. O primeiro com o título de *Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em História para Educadores de Assentamentos no Brasil*. Mostra a distribuição das disciplinas e seus respectivos créditos nos 08 semestres letivos, detalhando a divisão da carga horária no tempo-escola e tempo-comunidade. No segundo anexo é apresentado brevemente o conteúdo específico de cada disciplina oferecida, trata-se da ementa do curso.

Resolução nº17/2004

Tem a finalidade de aprovar o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵ do curso de Licenciatura em História, criado na resolução nº16/2004. Tem o objetivo também de tornar oficial a formação em nível superior de professores de História, a partir do momento em que confere o grau de Licenciado em História aos estudantes que cumprirem as determinações que constam nesta resolução.

Este documento também define o modo como funcionará esse específico curso de história: as atividades pedagógicas serão desenvolvidas em um sistema de alternância – tempo-escola e tempo-comunidade, e funcionará no turno diurno, de forma integral. De acordo com esta resolução, o curso:

“(...) será desenvolvido em um total de 2.805 horas-aula distribuídas da seguinte forma: Conteúdos Básicos com 132 créditos de componentes específicos, correspondentes a 1680 horas-aula, mais 55 créditos correspondentes a 825 horas-aula da Prática Curricular e Estágio Supervisionado e Conteúdos Optativos/Flexíveis com 20 créditos correspondentes a 300 horas-aula.” (Artigo 3, resolução n 17/2004 – CONSEPE/UFPB)

O documento destaca ainda para a responsabilidade do colegiado de curso de história⁶, que tem a tarefa de regulamentar esse sistema de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, além de ter sido designado para acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico do curso.

Mais informações são encontradas no anexo I desta resolução, que contém o Projeto Político Pedagógico desse curso de História na íntegra. Esse documento foi

⁵ O PPP, como é dito nesta resolução: “é o conjunto de ações sócio-políticas e técnico-pedagógicas relativas à formação profissional que se destinam a orientar a concretização curricular do curso”.

⁶ De acordo com o artigo 22 do Regimento Geral da UFPB, compete ao Colegiado de Curso:

- a) decidir, em primeira instância, sobre organização e revisão curricular;
- b) fixar diretrizes de execução do currículo, bem como normas de seu acompanhamento e avaliação;
- c) recomendar aos Departamentos o ajustamento de plano de ensino de disciplinas ao interesse do Curso;
- d) decidir sobre procedimentos a serem adotados na matrícula em disciplinas do Curso, respeitadas as instruções do órgão central de controle acadêmico;
- e) opinar sobre pedidos de revalidação de diplomas;
- f) apreciar representação de aluno em matéria de interesse do curso, ressalvada a competência departamental no que interfere com a atuação docente;
- g) adotar e sugerir providências para melhoria do nível de ensino do curso;
- h) decidir sobre equivalência de seminários, cursos intensivos, palestras e outras atividades paradidáticas para efeito de dispensa de aulas, por solicitação justificada de aluno, comunicando a decisão aos departamentos;
- i) decidir sobre transferências de alunos e mudanças de curso, observando o disposto neste Regimento e em normas do CONSEPE;
- j) Exercer outras atribuições que lhe sejam cometidas por este Regimento e em normas complementares do CONSEPE.

elaborado por uma comissão do Departamento de História composta pelas professoras Regina Behar, Cláudia Cury e Regina Célia, com a decisiva colaboração da professor Rosa Godoy. No documento deixa claro que este curso específico de Licenciatura em História serve a educadores dos Movimentos Sociais do Campo, vinculados a assentamentos da reforma agrária do INCRA que são possuidores do certificado do ensino médio. Essas são as exigências para fazer parte deste projeto. O limite máximo estabelecido para o estudante concluir o curso é de 12 períodos letivos (ou 6 anos) e o mínimo é de 8 (ou 4 anos). Como já foi enfatizado, esse curso de história, intensivo é direcionado para educadores vinculados a áreas de reforma agrária regulamentada pelo INCRA. Entretanto, vale explicar que na prática nem todos os alunos atuam necessariamente como professores do ensino formal. Isso não inviabilizou o ingresso dessas pessoas no curso principalmente porque a noção que os Movimentos Sociais têm a respeito do que seja um educador é outra. Baseada na Educação do Campo o militante político também é um educador e, portanto, foi contemplado.

Uma parte significativa desse PPP, de caráter subjetivo, é a justificativa que serve para legitimar o curso. Em geral, é dito que se trata da primeira experiência no Brasil em oferecer um curso de história nesses moldes e que, a partir de sua concretização novas experiências e avanços podem ser alcançados nessa relação mais estreita da universidade com a sociedade. Para a universidade representa também um desafio em dois aspectos: de construir o saber para segmentos sociais até então excluídos do processo de formação acadêmica e o de se adequar as peculiaridades do curso, que foi estruturado para funcionar de forma distinta, pois apresenta formatos curriculares, organização de conteúdos, práticas de ensino-aprendizagem e até seu sistema de avaliação diferente dos cursos convencionais da UFPB. Essa nova experiência da UFPB pode contribuir com mudanças no próprio sistema de escolaridade proposto pelas universidades, visando integrar de forma mais abrangente as necessidades sociais, oportunidade de vivenciar um processo histórico da história do presente. Trata-se de construir conhecimento e reflexão através da prática no trabalho. No que tange os movimentos sociais:

“[...] movimentos de enorme dinâmica, de um ativismo evidente e problematizador de uma das maiores questões irresolutas do país – a Reforma Agrária, o seu relacionamento mais direto com a Universidade abre possibilidades para uma dimensão essencial aos movimentos sociais: a reflexão sobre as próprias ações que empreendem, a compreensão de sua historicidade, o debate sobre suas virtualidades.” (Projeto Político Pedagógico, anexo I da Resolução n 17/2004 – CONSEPE/UFPB).

De forma mais objetiva, o projeto tem um caráter pragmático: “[...] formação de recursos humanos mais qualificados e sensíveis para o enfrentamento da problemática agrária no país, através de um processo educativo em que tal problemática seja examinada a fundo.” (Resolução n 17/2004 – CONSEPE/UFPB).

O curso se justifica tanto pela contribuição aos assentados por novas respostas para a situação agrária e por tudo mais que já foi dito aqui, como também para a própria universidade que estará vivenciando uma interação nova, dando possibilidades para se extrair dela aspectos bastante positivos no sentido de estreitar relações com a sociedade, além da relação com outros saberes, em que a universidade e os movimentos sociais se fortalecem mutuamente.

A respeito do objetivo geral desse PPP, é destacado com clareza: graduar 60 profissionais licenciados em história, voltados para atender as demandas dos assentamentos da Reforma Agrária do INCRA no Brasil.

No atual contexto educacional brasileiro, urge a necessidade de repensar, redefinir e revalorizar o papel do professor entendido como o profissional que, no sistema escolar, é o agente precípua do processo educativo, na medida em que é o responsável pelo desenvolvimento do conteúdo específico. A educação, assim, deve ser compreendida fundamentalmente como um processo sempre e necessariamente mediado pelo conteúdo. Afinal, a educação é o processo através do qual o já conhecido pode ser organizado de forma mais sistemática de modo a possibilitar o seu próprio desenvolvimento e gerar novos conhecimentos.

Para que isto seja possível, na tarefa de formar o professor, é necessário considerar que:

- 1º) Sendo esta uma tarefa de competência de todos aqueles que trabalham com educação, urge a necessidade de superar a perspectiva da separação entre conhecimento e comportamento, entre teoria e prática, entre o saber e o ser no mundo;
- 2º) O conteúdo deve ser abordado de forma a ensinar a sua própria superação. Ou seja, a formação do professor deve ser compreendida como a formação de um especialista em um campo do conhecimento, capaz de atuar na educação;
- 3º) É necessário considerar, na formação do professor, o ensino da área do conhecimento

específico, neste caso, a História, em todos os níveis de ensino. Ou seja, é necessário que o ensino superior mantenha relações próximas e integradoras com o ensino fundamental e o ensino de nível médio, em todas as regiões e condições em que eles sejam ministrados.

No que tange especificamente à formação do profissional de História, deve-se partir do princípio de que este deve ser capaz de atuar em todo e qualquer campo em que o conhecimento histórico deva ser elaborado.

Esta compreensão baseia-se na certeza da necessidade de superação da dicotomia ensino-pesquisa, pois, em História o que existe é a produção do conhecimento, que se processa de forma diferenciada nos diferentes níveis. Assim, o professor deve também estar apto para a pesquisa, deve produzir conhecimento e não apenas repassar o que já está sistematizado. Para tanto, o professor de História deve não apenas dominar o conteúdo, mas também saber como a História é produzida e ter uma visão crítica sobre o processo e seu resultado. Para que isso seja possível torna-se necessário associar, integrar definitivamente o ensino à pesquisa: fornecer o conteúdo, o conhecimento já organizado de forma sistemática e possibilitar a elaboração de um novo conhecimento e/ou desenvolvimento do que já existe.

Partindo do pressuposto básico de que não se distingue fazer História de estudar História, reconhecemos que existe um indissolúvel compromisso entre o conhecimento histórico e o processo histórico, que é por ele estudado, e que, ao mesmo tempo, o engendra.

Este compromisso exige que o estudo de História seja concebido como componente do próprio processo histórico. A metodologia empregada no estudo da História deve propiciar, através da reflexão crítica, a formação da consciência histórica que se constitui como forma de ver o mundo e de ser no mundo e, assim, aprofundar a vinculação entre história e vida.

Dessa idéia central decorrem algumas diretrizes conceituais:

- 1) A história estuda o homem. O homem, objeto e meta da História, é percebido como ser social, compreendido a partir da sua condição de ser presente no mundo e componente do mundo. Nessa situação o homem é o agente do processo de interação, através do qual ele se revela criador das relações: homem-homem e homem-natureza, estabelecendo, assim, a história-vida. O

homem é também agente da compreensão dessas relações e, ao exercer sobre elas a sua capacidade de discernimento e interpretação, cria a história-conhecimento.

- 2) A história estuda o homem real, concretamente localizado no tempo e na sociedade e que, ao agir, engendra forças sociais que são impulsionadoras do processo histórico. O estudo da história se volta, pois, para a identificação e caracterização das forças sociais em ação.

O confronto dinâmico e dialético dos grupos sociais engendra o processo histórico. A interpretação crítica deste processo possibilita o estabelecimento da ligação dinâmica entre o presente e o passado, o que permite visualizar as perspectivas para o futuro. A História (conhecimento e vida) representa, pois, a possibilidade de que se estabeleçam as ligações entre o já vivido, a realidade atual e os acontecimentos futuros, na medida em que permite, por meio da compreensão do processo histórico como um todo, distinguir as direções fundamentais da ação humana.

Está previsto neste PPP que a carga horária do curso será distribuída da seguinte forma: o tempo-escola representará 80% da carga horária total do curso e 20% corresponderá ao tempo-comunidade. Ou seja, 80% do curso será realizado dentro do espaço físico da UFPB campus I, nas salas de aula que a Universidade dispõe, nos turnos manhã e tarde, através de aulas e demais atividades e os 20% restantes corresponderão a atividades de pesquisa e extensão realizadas fora dos muros da Universidade, que poderão ocorrer na sociedade em geral ou principalmente nos assentamentos da Reforma Agrária. Os professores são os mesmos do Departamento e do Curso de História. Como se trata de um curso regular da UFPB, as obrigações do departamento envolvido são as mesmas de qualquer outro curso. A peculiaridade principal está no parâmetro pedagógico que segue a Pedagogia da Alternância, que considera o tempo-escola como uma extensão do tempo-comunidade e vice-versa, procurando estabelecer uma unidade entre teoria e prática. A respeito do tempo- comunidade, podemos dizer que é realizado geralmente nos assentamentos, com atividades de pesquisa e extensão determinadas pelos próprios professores. Eles têm liberdade para orientar essas atividades conforme considerarem mais adequado.

A proposta metodológica do curso de História visa formar um professor que seja capaz de trabalhar com a educação, tendo o papel de desenvolver conteúdos específicos

de sua área de conhecimento. O conteúdo já conhecido é sistematizado de forma que possibilite não apenas o seu próprio desenvolvimento, como também a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, o professor deve ser formado numa perspectiva que integre a teoria à prática, de modo que o conhecimento obtido nos estudos não seja alheio a vida que se exerce (vive) no mundo.

A formação do professor de história deve ser ampla, no sentido de relacionar o saber (em sua área) entre todos os níveis de ensino: superior, médio e fundamental, além de capacitar para que se atue amplamente nos campos de elaboração do conhecimento histórico. O professor de história deve não apenas estar apto para transmitir um conhecimento já processado, como também deve ser um pesquisador preparado para construir novos conhecimentos ou interpretações da história, para isso deve compreender criticamente os processos que permitem construir novos conhecimentos históricos. Ou seja, o ensino deve estar associado a pesquisa. Dessa forma, a partir do estudo da história o sujeito, concomitantemente, faz a história, de tal maneira que podemos associar o processo histórico com o conhecimento histórico. Nesse sentido a formação do professor de história tem que contemplar uma metodologia que possibilite o desenvolvimento de uma consciência histórica, para que esse sujeito tenha sua análise crítica do mundo e se enxergue inserido no mundo, vinculando a vida à história e a história à vida (ou mostrando o vínculo que se tem entre história e vida.).

A história-conhecimento é construída através da interpretação que o historiador faz das relações humanas e das relações do ser humano com a natureza. A história faz sua análise do ser humano levando em conta o tempo e o espaço a qual ele está inserido. Essa postura do historiador permite o estudo do ser humano real, evitando anacronismos. O processo histórico é impulsionado pelas forças sociais que são produzidas nas ações do ser humano. (Cabe ao historiador identificar e produzir conhecimento a respeito das forças sociais em ação). O processo histórico é produzido pelo confronto dialético e dinâmico dos grupos sociais. É através da interpretação crítica do processo histórico como um todo que o historiador faz o necessário vínculo entre o presente e o passado, projetando também os próprios acontecimentos do futuro, no sentido de identificar em que direção caminha a humanidade.

Os procedimentos operacionais nos mostra como o curso foi estruturado no sentido de dividir o curso em etapas: desde a fase de preparação para o vestibular –

através de aulas de revisão a respeito da educação básica com o estudo de 4 disciplinas: português, matemática, história e geografia – passando pelo processo seletivo e finalmente a divisão do curso em 8 módulos, que sem encerra com a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No quesito avaliação do curso, é destacada a concepção de avaliação assumida pela Universidade, que preza pela análise tanto do que a Universidade e professores fazem do curso e dos alunos, quanto a análise pessoal que os alunos fazem dos professores e do curso em geral. Em cada disciplina os professores terminam o período avaliando os alunos através de duas etapas: atividades realizadas no tempo-escola e os encaminhamentos propostos para o tempo-comunidade.

Resolução nº25/2004

A resolução nº25/2004 apresenta as normas para o ingresso de educadores dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) nos cursos de graduação da UFPB através do Programa Estudante Convênio (PEC). Nesse documento é criado o PEC-MSC, em caráter experimental, na qual a UFPB se compromete em possibilitar a formação em nível superior aos estudantes oriundos dos Movimentos Sociais do Campo. De acordo com o documento, para inserir-se neste projeto é preciso ser vinculado a um movimento social do campo reconhecido pelo INCRA, ter concluído o ensino médio e exercer função de educador em algum assentamento de reforma agrária do Brasil mediante comprovante emitido pelo movimento social.

O ingresso à universidade se dá através de um processo seletivo, executado pela COPERVE. Mediante o pagamento da taxa de inscrição determinada pela UFPB, da qual é o INCRA quem arca com as despesas, o indivíduo concorrerá a vaga do curso escolhido. A primeira fase do processo de seleção consiste na aplicação das provas: língua portuguesa e matemática – comum a todos os cursos – e as provas específicas. No caso do curso de história, as específicas são das disciplinas de história e geografia. Todas as questões das provas são de múltipla escolha com exceção de língua portuguesa que possui, além das questões de múltiplas alternativas, uma redação que tem caráter eliminatório, pois o aluno deve atingir no mínimo 40% da média aritmética de todas as outras provas de redação, excluindo as de nota zero.

As provas eram elaboradas pela Comissão Permanente de Vestibular da UFPB e exigiam conhecimentos do ensino de nível médio. A correção das provas eram feita de duas formas: para as questões de múltiplas alternativas é utilizado um processo eletrônico de leitura óptica a folha de respostas, já a redação era corrigida por um professor da instituição ou algum professor da rede pública de ensino, devendo ambos possuir formação na área de conhecimento⁷. Caso o candidato obtivesse nota igual a zero em qualquer uma das provas, seria desclassificado. Segundo esta resolução, devido à natureza do processo seletivo PEC- MSC ficava vetado ao aluno a possibilidade de revisão, vistas de provas ou recontagem de pontos.

O processo de matrícula se dá de forma semelhante aos alunos que ingressam na instituição por via tradicional.

O colegiado do curso oferecido para o Curso de História PEC-MSC se apresentou após dois anos a Pró-Reitoria de graduação com um relatório circunstanciado que recomendou a continuidade do curso, e propos modificações visando o melhor funcionamento do curso, sendo encaminhado para o CONSEPE.

Também é aplicado ao aluno de história PEC-MSC o regime disciplinar previsto no regimento geral da UFPB. Além do previsto neste regimento, o aluno PEC- MSC é desvinculado da instituição caso seja reprovado em três ou mais disciplinas num mesmo período letivo ou duas vezes na mesma disciplina. Outro modo que o aluno é desligado da UFPB se dá caso deixe de efetuar matrícula nas disciplinas em algum período letivo ou então deixe de fazer parte do programa de educação junto a assentamentos da reforma agrária no Brasil.

Os educandos dos cursos PRONERA geralmente passam por um critério anterior de seleção. No caso do curso História, as três turmas tiveram perfis sociais e políticos diferenciados. Na primeira, se observou que a turma, originalmente composta por 60 ingressantes, foi composta por 59 militantes do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, pré-selecionados pelas direções do MST em seus estados, tendo sido dados prioridade aos seus dirigentes estaduais. E apenas 1 educanda originária da Comissão Pastoral da Terra. Essa dirigente no estado da Paraíba.

⁷ Era a COPERVE o órgão responsável pela elaboração e correção das provas, embora convocasse professores da UFPB ou da rede pública de ensino para isso, seguindo os mesmos critérios de qualquer outro vestibular elaborado e organizado por ela.

Percebe-se claramente, que houve o critério de seleção por parte do MST, Movimento que demandou a abertura da turma, e que apostou fortemente na formação de seus melhores quadros estaduais em História. Na segunda turma do curso houve uma abertura para assentados da Reforma Agrária, militantes de outros movimentos sociais do campo. Dessa forma se observou que, além do MST, compuseram a Turma, militantes do MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; da PJR – Pastoral da Juventude Rural e do MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e Comissão pastoral da Terra. Contudo, se observou mais uma vez que o critério de seleção prévio foi mais ou menos o mesmo da primeira turma. Todos os movimentos sociais primaram por encaminhar quadros de destaque em suas militâncias estaduais. Na terceira turma, além dos mesmos movimentos sociais das anteriores, ingressaram militantes do MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens e assentados, militantes, sem que esteja vinculados a nenhum movimento social.

Capítulo 3 – ASPECTOS SOCIOPEDAGÓGICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPB

Um dos aspectos norteadores deste Curso e que garantiu a qualidade e nota máxima na avaliação do MEC é, sem dúvida, no que se refere ao método de ensino: a pedagogia da alternância. Trata-se de um processo de formação educacional que divide a dinâmica unitária de construção do conhecimento em dois momentos. Um momento escola, de contato com o mundo teórico, metodológico, acadêmico, propriamente do universo universitário e o momento comunitário, onde o educando deve interagir com o seu meio, com sua comunidade, seu assentamento. E a partir dessa interação realizar troca de conhecimento, de saberes, onde o teórico o ajuda a interpretar a realidade em que o educando se encontra inserido, assim como os saberes comunitários populares devem instigar ao aprofundamento teórico.

A Pedagogia da Alternância é o pulmão do PRONERA. É lá onde há a troca do sangue venoso pelo arterial. Lá onde saberes populares e acadêmicos se encontram, trazendo a oxigenação popular ao ambiente acadêmico e levando o saber científico ao mundo externo a academia.

A vida no campo também ensina. Esse é o preceito básico da Pedagogia de Alternância, proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola/Universidade com outros na comunidade. Por 30 anos, a receita foi aplicada no Brasil por associações comunitárias sem o reconhecimento oficial. Só em 2009, o Ministério da Educação (MEC) não apenas aceitou a Alternância como também quis vê-la ainda mais disseminada.

A organização curricular em regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém. O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das

áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi-se viabilizando, a partir das parcerias com as universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por esses cursos, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem.

No tempo-escola os discentes estudam de forma intensiva os componentes curriculares do Curso de História em período integral – manhã e tarde – durante um período concentrado que poderia variar de 45 a 60 dias. Após este período os estudantes retornam aos seus assentamentos para realizar seus trabalhos cotidianos, inclusive como militantes, mas também desenvolveriam a conclusão de suas disciplinas para finalização do módulo. A essa etapa damos o nome de tempo-comunidade.

Vale destacar que esses estudantes recebem acompanhamento de monitores, tanto no tempo-escola – presencialmente – como também no tempo-comunidade – através da comunicação via e-mail e telefones. Esses monitores recebem um treinamento específico para melhor atender as necessidades dos alunos, principalmente nos trabalhos finais de cada disciplina no tempo comunidade. Os monitores tem a tarefa de acompanhar os alunos em todo processo de desenvolvimento do Curso, sobretudo no tempo-comunidade. Pelo fato dos estudantes se encontrarem ausentes do espaço físico da UFPB, é nesse momento que o trabalho dos monitores se intensifica. Assim, a principal função do monitor é de garantir a continuidade do estudo dos alunos no tempo comunidade.

3.1 - A COMISSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA – CPP

A CPP tem um papel de fundamental relevância no processo de formação das turmas PRONERA. Sempre formada por movimentos sociais do campo que mobilizaram e indicaram seus militantes a realizarem os cursos, a CPP efetivamente é quem monitora e acompanha elementos fundamentais da Educação do Campo, como a solidariedade na construção do conhecimento, o estudo e a interatividade da turma, cobra o cumprimento das tarefas, estimula ao estudo e ao bom desenvolvimento da turma.

De certa forma, a CPP cumpre o papel, junto aos movimentos sociais de responder pelo desempenho da Turma. Sendo assim, ela tem a tarefa de viabilizar a

organicidade, de estimular o estudo, de compartilhar saberes, de mobilizar momentos de formação extra.

Ao mesmo tempo, a CPP dialoga com a coordenação do curso e os professores para construir juntos processos pedagógicos sob os princípios da Educação do Campo. Ou seja, atua na direção de abordagens teóricas condizentes com a Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista e a Pedagogia de Paulo Freyre. Faz a intermediação no sentido de alcançar o equilíbrio entre as especificidades didáticas de cada professor e os objetivos formativos dos movimentos sociais do campo que atuam na luta por Reforma Agrária.

Os membros designados para compor a CPP, estão em constante formação, para qualificar a sua atuação junto aos Cursos. Dentre as premissas para compor a CPP, está a de compreender as demandas e conhecer as estratégias dos Movimentos sobre: saúde, gênero, agroecologia, cooperação e o Programa Agrário. Além disso, Conhecer a pedagogia do Movimento e dominar os seus princípios filosóficos e pedagógicos (construção histórica e fundamentos), bem como conhecer a teoria da formação humana. Segundo os membros de CPP's, para coordenar os processos formativos (cursos e escolas/centros de formação) é indispensável compreender e implementar a política de formação de militantes e quadros do Movimento, debater os objetivos, linhas políticas e desafios com educadores e educadoras e educandos e educandas.

O membro da CPP deverá estar atento também quanto ao planejamento das atividades, sempre levando em conta as lutas da classe trabalhadora, por exemplo: o calendário de lutas do MST, Via Campesina e outros movimentos sociais. Compreender o Projeto Pedagógico do respectivo Curso (se desafiar em contribuir na sua construção), participar da elaboração/construção do Projeto Metodológico (PROMET), que visa concretizar o Projeto Pedagógico do Curso através de cada etapa, interagindo com a caminhada dos participantes.e apropriar-se e ter domínio dele, principalmente quando não ajudou a elaborar, também se faz necessário.

A CPP pode ser o acompanhamento direto de turma, ou em outros casos também administra os recursos financeiros, a parceria. Em alguns casos é somente tarefa de coordenar politicamente uma escola ou centro de formação e não acompanha nenhuma turma em específico.Há diversidade da organização das CPPs nos diferentes Estados, pois em alguns lugares já temos grupos mais estruturados, onde as tarefas estão mais

delimitadas. Em outros, há uma grande rotatividade de pessoas, o que impede a estruturação do coletivo da CPP e, conseqüentemente, a continuidade e a condução do processo educativo. Fazem cursos com outras organizações e em convênios com universidades, escolas técnicas, e em alguns casos a CPP é composta também por pessoas destas instituições. Devemos deixar claro que existem questões que devem ser assumidas por todos aqueles que compõem uma CPP, mas que a diversidade das atividades continuará existindo. Portanto, é preciso saber o que deve ser feito em cada local, a partir da realidade/contexto. Cada coletivo de CPP deverá fazer a leitura de sua realidade, definir as tarefas, e dividi-las entre os diferentes sujeitos, respeitando as experiências e as habilidades de cada um. Existem questões que não competem somente aos coletivos das CPPs, mas que são tarefas a serem compartilhadas com o movimento social, como por exemplo, a inserção orgânica dos educandos, o acompanhamento no tempo comunidade, a relação política e a articulação de coletivos de educadores.

Há questões no trabalho da CPP, que precisam ser mais aprofundadas, considerando a realidade de cada Movimento. Uma delas é quando a CPP é formada pelos educandos da própria turma, podendo dificultar a leitura do processo, bem como a intervenção, porque não se tem o distanciamento necessário. Reforça-se a necessidade de que no coletivo de CPP tenha pessoas que não sejam educandos. Em muitos casos, acompanhar as tarefas organizativas tem sido menos difícil, mas levar a compreensão das contradições é desafio maior. Ter claro que os cursos são formados por pessoas que não são militantes de nenhum movimento, que não fizeram ainda esta opção. Ainda que todos eles sejam beneficiários da Reforma Agrária, nem todos estão inseridos em algum movimento. Devido às deficiências organizativas do Movimento o curso acaba sendo um espaço de conhecer a organicidade básica do Movimento. Este é um desafio porque no Tempo Comunidade os educandos se desvinculam da organicidade.

Ainda é genérico quando falamos em “CPP”, pois as tarefas de coordenação guardam particularidades, de acordo com a natureza dos cursos - formais ou não formais, em alternância ou única etapa, profissionalizantes ou não. - ou das escolas ou centros de formação que se coordena. O que é comum é que em todas estas frentes de atuação é a responsabilidade com os princípios e as linhas políticas do Movimento

3.2 - A ORGANICIDADE DA TURMA

Os educandos PRONERA não se vêem e não são tratados apenas como indivíduos. A turma cria uma organicidade própria, que privilegia o coletivo. Procura se respeitar a individualidade, logicamente, mas o ato de estudar, de sua formação cidadã e profissional é abordado como um ato coletivo. Dessa forma, orientado e acompanhado pela CPP, a turma cria uma organicidade própria.

Essa organicidade se consubstancia da seguinte forma. Eles se organizam por Núcleos de Base – NB's. A estes NB's são colocadas atribuições correspondentes a disciplina e comportamento; estudos e formações; e, tarefas de alimentação, limpeza e arrumação dos locais de hospedagem assim como na universidade.

Os NB's também indicam os responsáveis para as diversas atividades da turma junto à coordenação, aos professores, a universidade e ao dia a dia.

No entanto, a organização coletiva da turma, por NB's apresenta maior repercussão no processo de construção do conhecimento, pois esse passa a ser obra de um diálogo de diferentes, de construções dialógicas e dialéticas, dinamizados em construções de sínteses elaboradas e reelaboradas em permanentes discussões.

O professor Jonas Duarte, Coordenador do Curso chega a afirmar que se trata do grande diferencial no processo de aprendizagem de conteúdo.

As dinâmicas organizativas assumidas pelas turmas do PRONERA permitem erguer elementos definidores em um processo de construção de conhecimentos. É o debate em espaços coletivos, apresentando os diferenciados níveis de compreensão dos textos lidos, da narrativas apresentadas que compõe novas esferas de elaboração e fixação do conhecimento. Quando os Núcleos de Base se reúnem para abordar as leituras ou as exposições apresentadas eles estão, de fato, reorganizando, reelaborando saberes, ideias, ao tempo que estão fixando as novas informações trabalhadas. (COSTA, entrevista em outubro de 2018).

Outro aspecto que o Coordenador do Curso destaca é a convivência intensa dos educandos durante os Tempo Escola. Na visão do professor, o fato de o Tempo Escola do curso ser realizado em tempos intensivos também contribui para elevar o processo de aprendizagem. Diz o professor:

Não tenho dúvidas, que o fato dos estudantes permanecerem no mesmo alojamento e serem levados a uma convivência intensa entre eles, ao tempo que são “forçados” a se dedicarem exclusivamente aos estudos, colabora

no processo de aprendizagem, de crescimento coletivo de todos e todas da turma. Gera-se um foco: estudar. Estudar a partir do debate coletivo, intenso, das visões apreendidas em diversos graus, em diferentes ritmos, numa diversa percepção. É, na prática, o exercício do método Paulo Freire de aprendizagem. (COSTA, 2018)

Ainda como impacto da organicidade da Turma no processo de construção do conhecimento, se destaque a interação Turma – Comunidade. Em todas as Etapas do Tempo Escola, a Turma, organizada por NB's procura realizar trabalhos sociais no entorno de seu alojamento. Esse processo se inscreve nos preceitos da Pedagogia de Paulo Freire e no que apresentamos anteriormente como Pedagogia do Movimento. Ou seja, um processo de dialógica com a comunidade em que estão residindo temporariamente, assim como de militância social. Nessas atividades há interações, debates, diálogos e também, ou sobretudo: aprendizagem, reelaboração de saberes.

A partir dessas atividades na comunidade, em que a turma se insere temporariamente, os debates dessas atividades geram memoriais e fixação de novos conhecimentos e certamente contribui ao processo de formação da cidadania. Abaixo trechos de um Memorial dessas atividades.

A intervenção no bairro foi um ponto positivo, possibilitou um contato com os moradores e com o espaço urbano. Teve uma organização no planejamento das tarefas tanto horta quanto mutirão.

Faltou acompanhamento da equipe nos horários

Não houve quadro de trabalho, falta de planejamento.

O trabalho prático não foi bem organizado (Horários, material de proteção... Faltou autonomia, interferência externa da equipe. Os espaços de discussões indevidos o que é interno na frente de pessoas externas; nem todos participaram da horta. (Síntese da Avaliação do III Tempo Escola, 2014)

Como se percebe, a partir do trecho do Relatório acima apresentado, há uma análise crítica da atividade realizada. A turma está apta a realizar o exercício crítico e autocrítico, fundamentais no processo de construção do conhecimento de cidadania. Da mesma forma que, na prática, se forma uma interação comunitária, onde se percebe o outro, o olhar do outro, a preocupação de como o outro, o externo, como o relatório

apresenta, os veem, e como eles, enquanto coletivos de características rurais interagem no meio urbano.

Esse mesmo olhar crítico e construtivo de uma organicidade própria pode ser observado em outras dimensões da organicidade da turma. Destaco aqui em particular, os relatos especiais sobre o funcionamento da Ciranda.

A Ciranda Infantil é a denominação que os movimentos sociais do campo adotaram para o trabalho com as crianças que acompanham as mães em seu Tempo Escola. Não cabe aqui a historicização do processo de construção da Ciranda Infantil. Importante salientar que foi uma estratégia encontrada pelo MST em suas marchas e atividades político-social que reúne seus militantes de ajudar as mães e pais na atenção aos filhos durante suas atividades. A Ciranda Infantil é, em síntese uma espécie de “creche” ambulante.

No caso das turmas PRONERA, como sempre há crianças que acompanham suas mães ou seus pais no Tempo Escola e a Universidade ainda não oferece as condições adequadas para a recepção e cuidados com as crianças, os movimentos sociais e, portanto, suas turmas no Tempo Escola organizaram suas cirandas, se utilizando de algum espaço cedido pela Universidade. A Turma, através da CPP utiliza alguma estrutura de espaço físico e traz para o trabalho de acompanhamento dessas crianças militantes do Movimento com experiências na Educação Infantil ou dependendo da idade, funciona como espécie de cuidadoras infantís. Essa organicidade própria é fundamental para o bom desenvolvimento da Turma.

No relato extraído da síntese de um dos tempo-escola da III Turma de História do PRONERA, a Turma Hugo Chávez, observamos como é fundamental a Ciranda Infantil e como os cuidados com as as crianças da Turma é visto como uma tarefa coletiva e não só das mães (ou pais) com os seus filhos.

- CIRANDA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Positivo – Equipe Planejou e executou. E cuidar das crianças para as mães assistirem as aulas de reposição foi um ponto positivo.

Negativo – rever algumas questões, tiveram muitas reuniões por coisas pequenas, desnecessárias. Falta formação das Educadoras. Falta orientações para as mães não incentivarem a violência com as crianças. Não esta tendo atividade pedagógica para as crianças

Trouxe problemas pessoais para a ciranda

Problemas dentro da própria organização da equipe, dificultando as reuniões, sempre alegando ter outras tarefas para fazer.

Proposta: Trazer educadoras que tenham alguma formação. Fazer formação com as Educadoras e mães. Fazer atividades pedagógicas com as crianças.

Só ficar na equipe se gostar do serviço

(AVALIAÇÃO FINAL DA V ETAPA)

Essa avaliação crítica dos cuidados com as crianças da Turma reflete muito bem a organicidade e a diferenciação de turmas “convencionais” das licenciaturas. É a Ciranda Infantil, organizada, pela própria Turma, que permite a liberação das mães ou pais para as atividades especificamente acadêmicas.

A Turma de História Hugo Chávez estruturou também em sua organicidade, os NB's ou equipes de:

1. Saúde;
2. Infraestrutura, alimentação e cultura;
3. Registro, memória, comunicação e biblioteca;
4. Simbologia, mística e formatura;
5. Processo ensino e aprendizagem

Importante destacar algumas sínteses dos memoriais. Abaixo uma avaliação da Equipe de Saúde de uma determinada Etapa.

- Saúde

Positivo: Fez um bom acompanhamento quando Elenilda precisou.

Negativo: Não teve coordenação, só reuniu duas vezes, faltou se organizar, não organizou a caixa de medicamento, foi usado a caixa da etapa passada e só chegou na metade da etapa. Não acompanhou os demais que precisaram de acompanhamento. Não entrou em contato com o posto de saúde do bairro.

Não fez o Orçamento, a bolsa de remédios não foi divulgada de modo que nunca sabia onde a mesma estava.

Proposta: Prevenção. Providenciar chás de ervas medicinais. Diminuir a auto medicação. Observar quando varias pessoas adoecem da mesma forma Ex: varias pessoas com dor de barriga, tentar identificar se o problema é a comida ou água...

Atividades física, fazer uma gincana

Fazer momentos de relaxamento

Logo nos primeiros dias de aula se reunir e fazer um plano para apresentar para a turma. (AVALIAÇÃO FINAL DA V ETAPA)

A síntese dos relatos da organicidade da Turma Hugo Chávez refletem fielmente os aspectos diferenciados do ponto de vista sociopedagógico das turmas PRONERA. Como vimos anteriormente, a organicidade abrange desde a forma como a Turma se estrutura em sala de aula, como em seu cotidiano no alojamento do Tempo Escola. Destacamos abaixo, um aspecto que consideramos fundamental. A avaliação do desempenho acadêmico da Turma, no trabalho coordenado pela Equipe responsável pelo Processo Ensino e Aprendizagem.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

A turma evoluiu no processo de ensino e aprendizagem, debates evoluíram mais pessoas estão participando.

Os professores garantiram a exposição dos conteúdos embora prejudicado pelos atrasos devido à falta de transporte, foram dinâmicos.

(...), alguns professores não cumpriram com os horários.

(...) causou empatia no primeiro contato, é de difícil compreensão mas adaptou-se a turma. (...)

As intervenções em sala de aula foram construtivas.

A Metodologia (...) foi prejudicada porque a turma tinha que lê os textos em sala de aula, também repetia muito a explicação do texto anterior.

(Síntese de Avaliação da IV Etapa)

Nos trechos acima apresentado fica evidente a preocupação, acompanhamento e debate da Turma sobre seu desempenho acadêmico, suas críticas a metodologias de determinados professores e ao interesse da Turma como um todo. Abaixo uma síntese da avaliação deles mesmo com seus comportamentos:

DISCIPLINA:

Só reuniram uma vez, fizeram planejamento mais não foi executado, devido ao tempo para as tarefas como mutirão. Faltou cobrar da turma da disciplina, cumprimento com os acordos coletivos, (participação nas lutas) politicamente compromisso com o curso.

Sugestão: Puxar a responsabilidade para si, aumentar a tolerância no portão nos finais de semana. (Síntese de Avaliação da IV Etapa)

Considerações Finais.

Essa monografia é, na realidade, a descrição da experiência pessoal de convivência com as três turmas do curso de História PRONERA na UFPB. Há, de fato, elementos originais para, sendo oportunizado mais tempo se debruçar e realizar análises mais profundas. Ou seja, procuramos trazer à tona, elementos empíricos e aspectos discursivos para futuras pesquisas.

O curso de Licenciatura em História/PRONERA da UFPB é hoje um curso reconhecido pelo MEC em vias de conclusão de sua terceira turma. A UFPB realizou seis turmas de graduação vinculadas ao PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Sendo quatro turmas nos cursos formalmente criados pelas resoluções 16 e 25 de 2004 em Licenciatura em História (3) e em Ciências Agrárias (1) e duas turmas no Curso já existente em Licenciatura em Pedagogia.

Os cursos de graduação PRONERA obedecem outras referências pedagógicas e educacionais como um todo. Esse Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Ciências Sociais se deteve na observação e análises das diferentes dinâmicas educacionais praticadas, assim como a repercussão dessas diferentes práticas na formação pedagógico-educacional e, sobretudo, político-social dos educandos desses cursos.

Não me furto, porém, de apresentar algumas constatações, resultado de nove anos assessorando a Coordenação de História e, logicamente, passíveis de aprofundamentos.

Constatei que a primeira turma do curso de História, a Turma Apolônio de Carvalho, que se graduou em 2008 teve um rendimento muito acima de qualquer outra turma de História do curso “convencional” e mesmo de superior a qualquer curso da UFPB. As razões parecem evidentes. Em primeiro lugar foi uma turma composta dos melhores dirigentes do MST, com um nível de maturidade política, organicidade e unidade muito alto. Teve uma Comissão político-Pedagógica presente, praticamente profissional, destacada pela Direção nacional do Movimento para acompanhar a turma. Dessa forma, aquela Turma alcançou índices de excelência em todos os parâmetros aferidos pelo MEC ou pela UFPB. Desistência: 3,2%. Retenção; 5,2% e um Coeficiente de Rendimento Escolar Médio, o CRE-M: 8,65.

Na segunda turma, a Turma Fidel Castro, mesmo tendo havido uma queda no rendimento em comparação com a primeira, foi uma turma de alto rendimento, baixa

desistência e baixa retenção ao compararmos com os índices das turmas de História convencional. Consideramos que esse bom rendimento se deve sobretudo, aos quatro aspectos aqui apontados.

Não temos os dados do rendimento escolar final da atual turma de História, a Turma Comandante Hugo Chávez. Nos parece, contudo, que apresentará rendimento bem inferior.

De forma resumida diria que os elementos objetivos que estruturam as turmas PRONERA do curso de História são responsáveis pela maior parte do seu êxito. E estão entrelaçados em interdependência.

É importante ressaltar que esta história da construção de políticas de formação de educadores do campo se forja eivada de desafios e tensões, que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes educadores em formação atuam, mas também, na própria oferta dos cursos, que, de maneira geral, em todos estes anos do Pronera, desenvolveram-se com dificuldades de várias ordens. Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos.

Os elementos abordados aqui como o processo inicial de seleção de educandos e educandas, o envolvimento com as lutas políticas dos movimentos sociais, a história de vida e especificidades do público participante certamente são aspectos fundamentais para o desempenho das turmas.

Há que se destacar as especificidades que abordei nesse trabalho. São temas fundantes para o debate sobre a Educação Superior na contemporaneidade.

Se compararmos com a realidade de outros cursos das ciências humanas ou mesmo de outras áreas, com um público teoricamente advindo de realidades muito mais preparadas, em condições de rendimentos muito superiores, observamos que as dinâmicas

desses cursos colaboram para a superação dos limites impostos, por exemplo, por uma educação básica limitada, precária.

Estou falando de questões objetivas, passíveis de serem adotadas em qualquer outra experiência educacional que certamente só trará avanços à educação e ao processo de construção do conhecimento. Esses elementos objetivos que abordei aqui, como: organicidade da Turma – processo que coletiviza os estudos, compromete o sujeito com esse processo. A organização de CPP - Comissão Política Pedagógica, que aproxima e intermedia coordenação e turma. O diálogo com os movimentos sociais, que consideramos fundamental para dinamizar e provocar a Universidade à refletir sobre seu papel social e político na sociedade, ao tempo que

É fato que as turmas PRONERA se vinculam a uma dinâmica maior da formação sociohistórica brasileira, que procuramos apresentar aqui a partir da abordagem da questão agrária e de como a Universidade se insere neste debate. No entanto, a abordagem feita de alguns elementos objetivos apresentados nesse trabalho poderiam ser adaptado facilmente a qualquer processo de educação superior.

Espero sinceramente, que esse trabalho possa provocar na Licenciatura em Ciências Sociais, reflexões sobre o processo de construção do conhecimento em todas as áreas da educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. In: **SOARES, Leônicio et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel et al. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: **ARROYO, Miguel Gonzalez; BRASIL. MEC. Censo Escolar 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 . 251

ARROYO, Miguel e FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. São Paulo, 1999.

ARROYO, Miguel. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas: UNICAMP, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004.

Acesso em: 20 set. 2018.

BEAUJEU-GARNIER, Jacqueline. **Geografia Urbana**. Lisboa: Ed. da Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

BEHAR, Regina e CURY, Cláudia. Dinâmicas coletivas e subjetividades: possibilidades de pesquisa com história oral. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa, vol. 18, p. 105- 118, jan/ jun. 2008.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega e AGUIAR, Letícia Carneiro. A Escola e a Educação Básica no meio Rural Brasileiro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

CALDART, Roseli S. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. In: **Cadernos do ITERRA: Pedagogia da Terra**. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, n. 6, dez. 2002.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Desafios à transformação da forma escolar. In: **Educação do Campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Horacio Martins de. A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil. **Boletim DATALUTA**. São Paulo. – Artigo do mês: dezembro de 2013.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, BRASIL, 1988.

COSTA, Jonas Duarte da. Impactos da participação dos movimentos sociais do campo em cursos superiores formais no Brasil. In: **IV Encuentro Internacional Economía Política y Derechos Humanos**. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, 2010.

DELGADO, G. C. A Questão Agrária e o Agronegócio no Brasil. In: **Miguel Carter. (Org.). Combatendo a Desigualdade Social - O MST e a Reforma Agrária no Brasil**. 1ª.ed.São Paulo: Editora da UNESP, 2010, v. , p. 11-563.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e desenvolvimento territorial rural**. Transcrição de uma conferência proferida pelo Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes no I Encontro de Educação para o campesinato do município de Goiás, ocorrido no ano de 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**, 2005.

FREITAS, L. C. ; CALDART, Roseli (Org.) . **A Construção da Pedagogia Socialista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. v. 1. 344p .

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

KOLLING, E. J., NERY, MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

MAIA, Eny Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. In: Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MARTINS. José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. In: **Contexto e Educação**, Ijuí: UNIJUI, v. 11, n. 47, p. 9-34, jul./set., 1997

MOLINA, Mônica C. **A contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003. SANTOS, Clarice dos. (org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.22, n.2, p. 22 0 - 2 53, jul./dez.2014
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. **Escola do Campo**. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

PARAISO, Marlucy A. **Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente**. Educação e realidade, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 21, p.137-157, jan./jun. 1996.

PESSOA, V.G.; COSTA, J.J.D. **Um Novo Paradigma de Educação para o Desenvolvimento do Campo**. Artigo publicado no XXVII Simpósio Nacional de História. Julho/2013

QUEDA, O.; SZMRECSANYI, T. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: **Vida rural e mudanças básicas de sociologia rural**. São Paulo: Nacional, 1973.

RABELO, Ophelina. Alguns aspectos sociais da educação do meio rural paulista. In: **Sociologia**. São Paulo, n. 25, p. 65-76, mar. 1963. 253

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**. Campinas: SP; Editora: Autores Associados, 2001).

SAPELLI, Marlene. **Escola do Campo: Espaço de Disputa e Contradição**. Florianópolis, 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SCALABRIN, Rosimere. **Caminhos da Educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do Campo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVA, Fábio D. de S. Formação de professores do MST/Ba através do curso Pedagogia da Terra. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro.** I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília-DF: 2010. (Disponível em CDROM – ISSN 1983-3865).

SPOSITO, Maria E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: _____. (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2006, p.111-130.

TURFI, Sônia. **Principais problemas da escola rural.** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, FaE, DAE, 1988. Relatório de Pesquisa.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennuci. In: **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ZANCANELLA, Yolanda. A formação do educador para a Educação do Campo: da prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para a prática na universidade. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro.** I Encontro Internacional